

PROCESSOS EDUCATIVOS: SUBJETIVIDADE E SAÚDE

BRUNA REGINA ANDRADE E SOUZA

Brasília
Julho de 2013

PROCESSOS EDUCATIVOS: SUBJETIVIDADE E SAÚDE

BRUNA REGINA ANDRADE E SOUZA

Monografia apresentada como requisito para a conclusão do curso de Bacharelado em Psicologia pela Faculdade de Ciências da Educação e Saúde do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB.

Prof.Orientador: Fernando González Rey

Brasília
Julho de 2013

Folha de Avaliação

Bruna Regina Andrade e Souza

Processos Educativos: Subjetividade e Saúde

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Fernando Luis González Rey
Orientador

Profª. Dra. Valéria Deusdará Mori

Profª. Dra. Luciana Campolina

Brasília
Julho de 2013

Dedico esta monografia a todos os que
trabalham a favor da construção de vidas mais
saudáveis e felizes.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos por esta formação acadêmica são direcionados a todos aqueles que contribuíram, de alguma forma, para esta caminhada. Não seria possível descrever todas as pessoas que estiveram comigo, de mãos dadas e corações atados, e, embora arrisque citar alguns nomes, desejo que a gratidão ultrapasse as singularidades e alcance a todos os que se fizeram presentes.

Sendo assim, agradeço inicialmente, e particularmente, a minha família, pois foram eles os grandes apoiadores e patrocinadores desta empreitada. Ao pai, agradeço pelo modelo de determinação, de força de vontade e de coerência que sempre me ajudaram a firmar os passos. A mãe agradeço pelas suas ponderações, tão plenas de lucidez e de sabedoria, das quais estiveram presentes ao longo de nossas tantas conversas sobre a vida. Ao meu irmão, agradeço a alegria no compartilhar. E a toda a família sou grata pelo apoio e carinho que oferecem.

Ao professor e orientador Fernando González Rey agradeço pela oportunidade de conhecer e trabalhar com as construções teóricas da Subjetividade, que abarcam as profundezas do ser Humano, e que contemplam dimensões tão importantes para o campo de estudos da Psicologia. Também sou grata pelo seu apoio, por ser um professor que acredita na autonomia do aluno, na capacidade de construirmos conhecimento e por, ainda, estimular estas inspirações e posicionamentos.

A professora Valéria Mori, agradeço pelo seu acompanhamento e pela sua forma leve de tratar das coisas, mesmo quando tudo parece estar dentro de um “furacão”. Agradeço também a oportunidade de realizar uma atividade importante para a área acadêmica, e agradeço ainda a sua presença viva como professora em sala de aula. Suas idéias sobre saúde foram fonte de inspiração e repercutem neste trabalho.

Agradeço, ainda, professores importantes que deixaram seu legado durante esta jornada. Ao professor Rogério Lopes, por me apresentar a Epistemologia, ao Cechin, pelas sua

sensibilidade; a ambos pelo acolhimento na Universidade. Aos professores Alexandre Russo, José Bizerril e Alejandro Olivieri, por nos ministrar disciplinas tão importantes (e apaixonantes!) para a nossa formação acadêmica. A professora Cynthia Ciarallo, pela legitimidade de suas manifestações. A Cristina Loyola, como grande fonte de inspiração. A Kleuton Isidro, pela inteligência de suas ponderações. A Luciana Campollina, pelo incentivo e por suas boas reflexões. A Ana Flávia do Amaral Madureira, pela preparação para o campo da prática profissional.

Agradeço aos colegas de profissão, os já formados e os ainda em graduação, dos quais se fizeram presentes durante esta caminhada, possibilitando a elaboração de reflexões e novas formas de pensar a psicologia. E também aos amigos que marcaram suas presenças de forma indireta, oferecendo incentivo e aconchego.

Também ofereço meus agradecimentos a todos os grupos que participei durante estes anos de estudante, as experiências espirituais e místicas, as terapias em grupo e individuais, e com muito louvor, agradeço a todos os ensinamentos obtidos fora do âmbito acadêmico. Estes aprendizados foram imprescindíveis para a compreensão das questões humanas a partir de variadas facetas- e para o a nível pessoal e profissional.

Não poderia deixar de agradecer neste trabalho as escolas que fizeram parte da minha infância e adolescência. A primeira, pela Educação que oferecem, da qual rompe com as fronteiras tradicionais e possibilitam nossos passos criativos e plenos de autonomia; sou grata por ter aprendido a ler o mundo através da visão Humana e reflexiva que ela oferece. A segunda escola, agradeço pela proposta pedagógica diferenciada (que fez toda a diferença!). O reconhecimento de que ambas instituições contribuíram para um desenvolvimento saudável dá voz e acolhimento para o estudo presente.

Sobretudo, agradeço à Vida, pela oportunidade de viver neste Planeta tão rico de belezas e recursos Naturais, que nos oferecem a saúde e o sustento. Agradeço a todas as ações voltadas para a manutenção das variadas formas de vida no planeta; os líderes pacíficos, os empreendedores sociais, os ecologistas, e todos os que trabalham em prol da saúde e da Educação.

“Não existe Educação sem Amor”

Paulo Freire

RESUMO

PROCESSOS EDUCATIVOS, SUBJETIVIDADE E SAÚDE. Bruna Regina Andrade e Souza, Fernando González Rey (Professor Orientador). UniCEUB – Brasília

Este trabalho é um estudo sobre as relações entre Subjetividade, Saúde e Processos Educativos. Baseia-se na Teoria da Subjetividade proposta por González Rey a fim de compreender os processos subjetivos relacionados a Educação e Saúde a partir de uma perspectiva ampla do desenvolvimento humano. O estudo propõe diálogo acerca das dificuldades que os alunos apresentam no espaço escolar e questiona paradigmas dominantes relacionados a atuação dos psicólogos. O trabalho objetiva compreender as dificuldades e não-adaptabilidades dos alunos no sistema escolar sob o ponto de vista da Subjetividade, onde as questões culturais, dentre outras dimensões da vida do sujeito, compõem a teia de relações que configuram a forma da pessoa estar no mundo e se relacionar com ele. Através de reflexões contextualizadas e dialogadas com aspectos culturais da sociedade, busca-se problematizar aspectos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem no cenário da Escola. O direcionamento final consiste em possibilitar a construção de novas estratégias educativas capazes de contemplar e impulsionar o desenvolvimento saudável dos alunos, considerando a dimensão subjetiva destes sujeitos. Para a realização deste estudo, realizou-se uma pesquisa cuja metodologia é a construtivo-interpretativa, proposta por González Rey. A pesquisa esteve articulada a um Projeto de Iniciação científica (PIC), do qual possibilitou a construção de reflexões diversas dentro de um mesmo campo de estudo e análise. O trabalho conta com a prerrogativa de oferecer reflexões que possibilitem que elementos como o bem-estar, a criatividade e o desenvolvimento global do sujeito sejam concebidos como temáticas importantes a serem trabalhadas no espaço social da escola.

Palavras-chave: Teoria da Subjetividade. Processo de Ensino e aprendizagem. Educação e Saúde

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 - INTRODUÇÃO | 10 |
| 2 – OBJETIVOS E PROBLEMA DE PESQUISA | 12 |
| 3 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 13 |
| 4 - METODOLOGIA..... | 25 |
| 4.1 – Instrumento de pesquisa..... | 27 |
| 4.1.2 – Dinâmica conversacional..... | 27 |
| 4.2 – Cenário..... | 28 |
| 4.3- População..... | 29 |
| 5- PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÃO | 30 |
| 5.1 – As dificuldades de aprendizagem e a Subjetividade dos alunos..... | 32 |
| 5.2 - A configuração subjetiva dos espaços concretos..... | 39 |
| 5.3 – As Práticas educativas e desenvolvimento saudável dos sujeitos | 42 |
| 5.4 – O olhar psicológico e suas contribuições..... | 48 |
| 5.5 – Educação para a Saúde..... | 50 |
| 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 55 |
| 7- REFERÊNCIAS..... | 57 |

A Psicologia e a Educação são duas áreas do conhecimento que caminham juntas na prática desde, aproximadamente, a década de 60. Entretanto, de forma anterior as atuações profissionais, este processo interativo vem ocorrendo. O campo de conhecimentos psicológicos e educativos vêm buscando construir diálogo desde o início do século XX, especialmente nos estudos da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Nos dias atuais, as elaborações neste campo de interface, porém, tendem a ultrapassar as questões teóricas e os estudos e se manifestam, na prática, nos espaços concretos escolares. Através de medidas interventivas e práticas das mais diversas, o profissional de psicologia se configura como um agente colaborativo dentro do campo educacional, com destaque crescente na contemporaneidade (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2010).

Entretanto, as prática dos psicólogos nos espaços escolares são guiadas pelas teorias e formação correspondentes, e dentro destas atuações, diversas formas de compreensão sobre as questões psicológicas envolvendo a temática educacional foram sendo construídas ao longo do tempo e através das próprias práticas (GONZÁLEZ REY, 1997, 2003). Embora diferentes compreensões permeiem este campo de interface, González Rey (2006), destaca que existiriam “paradigmas dominantes” que permeiam grande parte dos estudos e atuações nesta área. Este paradigma, segundo o autor, se relaciona, principalmente a questão do ensino e aprendizagem, e se configura através das atuações práticas de psicólogos em campo.

Autores como González Rey (2006) e Tacca (2006) argumentam que os paradigmas dominantes que orientam compreensões e práticas dentro do campo de interface entre Psicologia e Educação, tendem a considerar a necessidade de melhoria no sistema educacional dando ênfase aos problemas individuais dos alunos, que aparentam dificultar os processos de ensino e aprendizagem. Para Tacca (2006), uma problemática envolvida com estes paradigmas está no enfoque demasiado para o encaminhamento do conteúdo curricular e do ensino previamente estipulado, sendo um dos grandes responsáveis por dificultar uma compreensão mais integral do aluno, do *sujeito que aprende*¹. O desenvolvimento de outras dimensões da vida do sujeito, das quais não aparentam constituir relação com as dificuldades dos alunos, tendem a ser negligenciados em detrimento de uma priorização nas propostas e estratégias pedagógicas de intervenção.

Neste ponto, a concepção da Subjetividade é desenvolvida dentro desta discussão. González Rey (2003, 2006, 2012), permite compreender que os múltiplos elementos da vida

¹ Esta denominação é amplamente adotada por Tacca (2006) e González Rey (2006) com o fim de construir uma nova compreensão acerca do aluno. O sujeito que aprende é concebido como uma pessoa ativa, capaz de produzir reflexões sobre o que lhe é apresentado.

do aluno se configuram dentro de um mesmo “sistema”. As questões que aparentemente não desempenhavam relações com o processo de aprendizagem são repensadas e analisadas sob esta perspectiva. De acordo com o autor (idem), a Subjetividade permite compreender que os elementos emocionais expressos no espaço educativo, as relações interpessoais entre os sujeitos e o próprio cenário concreto da escola, são manifestações legítimas, que ganham destaque na compreensão das dificuldades dos alunos e para as construção de medidas interventivas educacionais.

O presente trabalho buscou realizar um estudo acerca das problemáticas envolvidas com o sistema educacional - sendo as instituições escolares as principais responsáveis pelos processos educativos na sociedade - para, a partir de um enfoque amplo, pensar em possibilidades de construção de alternativas educativas saudáveis, capazes de atender os alunos e demais sujeitos envolvidos a partir da compreensão da Subjetividade. Cabe ressaltar que compreendemos o desenvolvimento saudável a partir de um ponto de vista integral, que compreende o sujeito a partir de uma dimensão “não segmentada” do mesmo, relativa a Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2003). Neste sentido, o questionamento sobre paradigmas dominantes relativos a esta dimensão – como o modelo biomédico- também são, neste trabalho, refletidos e problematizados.

Tratar da temática da saúde no espaço escolar foi uma diretriz do presente trabalho. Consideramos este elemento como um aspecto necessário a ser investigado na medida em que as dimensões das dificuldades dos alunos na atualidade aparecem configuradas com o contexto da saúde através de diagnósticos, de construção de patologias e de tratamentos médicos e psicológicos como formas de intervenções que supostamente favoreceria os processos educativos de ensino e aprendizagem (GUZZO, 2008).

Neste sentido, o direcionamento final do estudo concentra-se em elaborar reflexões sobre possibilidades de estratégias pedagógicas capazes de promover o desenvolvimento saudável dos alunos. Através da pesquisa em campo, buscamos rastrear espaços e práticas educativas que estivessem – ou que poderiam estar- associadas ao desenvolvimento de elementos da saúde psicológica, tais como: autonomia, criatividade e bem-estar. A fim de que o cenário da escola possa ser um espaço de desenvolvimento integral, contemplando as Subjetividades que se estampam neste local.

OBJETIVOS

Geral: Estudar a articulação da Subjetividade com os processos educativos a partir de um ponto de vista da saúde dos alunos.

Específicos:

- Estudar os múltiplos posicionamentos dos alunos diante os processos de ensino e aprendizagem.
- Refletir sobre as dimensões subjetivas que se configuram nas diversas relações interpessoais construídas nos espaços concretos da instituição escolar.
- Estudar as práticas pedagógicas e os processos de ensino a partir de um viés do desenvolvimento saudável dos sujeitos.
- Refletir acerca da atuação profissional do psicólogo frente aos processos subjetivos e a temática da saúde.

PROBLEMA DE PESQUISA

O problema de pesquisa diz respeito a configuração do sistema educacional- visto sob uma perspectiva ampla e social- frente ao desenvolvimento saudável dos sujeitos. Através da consideração de que problemáticas envolvendo os processos educativos na atualidade interferem não somente no campo da Educação, mas atingem uma dimensão psicológica dos sujeitos, buscamos compreender dimensões dos “paradigmas dominantes”, enraizado na cultura educacional, que vêm dificultando o desenvolvimento de elementos saudáveis na vida dos alunos – como a autonomia, a criatividade e a sensação de bem-estar.

Alguns elementos da cultura educacional, como o foco demasiado no que diz respeito ao encaminhamento dos conteúdos escolares (TACCA, 2006) e a segmentação dos aspectos cognitivos e emocionais no campo dos estudos de desenvolvimento, são alguns elementos que apontam problemáticas para uma compreensão da Subjetividade dos sujeitos. O problema de pesquisa contempla as questões das dificuldade de aprendizagem, como um elemento que denuncia dimensões e configurações no cenário e lacunas na compreensão Subjetiva dos alunos. A partir deste problema de pesquisa, a construção teórica e prática foi elaborada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A articulação entre a Psicologia e a Educação é concebida desde o início da construção da Ciência Psicológica. Especialmente no campo correspondente ao desenvolvimento humano, as questões educacionais foram problematizadas e estudadas a partir do viés psicológico. Entretanto, foi com o aumento da atuação profissional de Psicólogos nas Instituições Escolares que os estudos relacionados ganharam destaque e que, segundo Marinho-Araújo (2010), as modificações teóricas começaram a ser elaboradas. A autora destaca que também os modos operacionais de atuação sofreram modificações ao longo do tempo por conta das alterações teóricas- e que continuam em processo de transformação nos dias atuais.

As diferentes abordagens pertencentes ao campo da Psicologia contribuíram para a criação de uma multiplicidade de perspectivas teóricas dentro do campo de interface entre Psicologia e Educação. Ainda assim, conforme argumenta Coll, Palácios e Marchesi (2008) um ponto que aparenta se consolidar como característica na própria atuação, independente de abordagem, é a questão da aplicação do conhecimento psicológico aos fenômenos educativos gerais. O próprio enfoque dado pelas instituições educativas tendem a orientar o trabalho do psicólogo em campo para esta perspectiva, conforme orienta Mitjáns Martínez (2009, 2010). De acordo com a autora destaca que, a atuação dos psicólogos em campo, desde o início esteve vinculada a busca por melhorias gerais no ensino com foco nos processos de aprendizagem dos alunos, em consonância com a lógica das instituições educacionais.

Para Souza (2009) a Psicologia deveria se associar ao campo da saúde, e não se engajar unicamente no foco educacional. Neste ponto, cabe ressaltar que a Psicologia enquanto campo de saúde apresenta de fato outra perspectiva para o campo educativo, que vai além da dimensão pedagógica. Martins (2003) esclarece que a atenção dos psicólogos esteve, de fato, desde o início de suas intervenções, direcionada para uma atuação que contemplasse os aspectos da saúde psicológica dos sujeitos envolvidos no cenário educacional. De acordo com o autor, para atingir este objetivo, os profissionais buscaram um modelo que estivesse em consonância com os paradigmas científicos da época. Neste sentido, o modelo de intervenção “clínica”, baseado no denominado “modelo biomédico” foi, de acordo com o autor, a estratégia principal adotada pelos profissionais. Cabe destacar que o modelo biomédico apresenta, como principal característica, o atendimento individual frente as problemáticas da pessoa, e que, deste modo, se assemelha as diversas práticas “clínicas” aplicadas. Martins (2003) esclarece que o modelo biomédico esteve de acordo com o objetivo principal das

intervenções dos psicólogos nas escolas, pois o enfoque deste modelo estava relacionado as problemáticas e “patologias” que os alunos apresentavam diante o processo de ensino e aprendizagem, e dos quais, por sua vez, se consolidaram como enfoque central das estratégias educacionais (MITJÁNS MARTINEZ, 2010).

Neste sentido, ao psicólogo escolar foi destinado o trabalho de promover, junto aos demais agentes educativos, a melhoria no ensino através da erradicação dos problemas “de saúde” apresentados pelos alunos. Para Martins (2003) foi demandado a esses profissionais que executassem um diagnóstico capaz de direcionar o tratamento dessas dificuldades. Para que isto fosse realizado, o autor argumenta que, apoiados no modelo biomédico, os psicólogos fizeram uso das denominadas “técnicas psicométricas”, que consistiam em testes psicológicos capazes de identificar potenciais e dificuldades nas pessoas.

Entretanto, ao longo das atuações no campo educativo, o campo da psicologia passou a questionar o modo operacional de intervenção clínica baseado no modelo biomédico. As técnicas de legitimidade científica também passaram por reflexões. No campo educacional, de acordo com Marinho-Araújo (2010), foi a partir da década de 90 que as atuações dos psicólogos no campo começaram a buscar alternativas diferenciadas para suas intervenções. Segundo a autora, tanto a prática como a própria compreensão dos estudos acerca do que ocorria no espaço escolar também ganharam novas configurações. A autora argumenta que isto tenha ocorrido em decorrência do próprio cenário social e histórico da época, onde diversas modificações sociais vinham se consolidando. Neste cenário, também cabe considerar que o próprio modelo de ciência passava por uma série de reconsiderações. De acordo com Santos (1989), as transformações científicas, das quais ocorreram através de crises em diversos campos do saber, permitiram novas compreensões epistêmicas e formas de atuações profissionais.

No que diz respeito a área da Psicologia, González Rey (1997) esclarece que o direcionamento ofertado anteriormente, relacionada a compreensão das dificuldades dos alunos e das manifestações de seus transtornos psíquicos encarou novas configurações na medida em que a visão clínica convencional- advinda do modelo biomédico- passou a não ser mais tão hegemônica no campo, ganhando novas perspectivas e expressividades. González Rey (idem), considera que a busca dos profissionais tenha se direcionado mais para uma compreensão voltada ao desenvolvimento humano do que o problema em si. Ou seja, a atenção se voltou mais para a questão da promoção de saúde do que da doença, permitindo compreender os sujeitos através de perspectivas e estudos qualitativos, baseados em novos paradigmas da Ciência.

Neste ínterim, diferentes concepções dentro do campo da Psicologia, como na Psicologia Social, também sofreram modificações que contribuíram para novas compreensões a respeito das questões humanas. A construção de uma Psicologia mais crítica, contextualizada em perspectivas históricas e comprometida com a realidade social, conforme orienta Freitas (2000), possibilitou uma contextualização do conhecimento. Esta contextualização, por sua vez, permitiu a compreensão dos elementos culturais como pontos fundamentais no entendimento das dinâmicas humanas (tanto no aspecto social como na própria dimensão psicológica das pessoas).

Outra vertente que contribuiu para novas compreensões no campo da Psicologia e, principalmente na interface com o campo da Educação, foi a denominada Psicologia histórico-cultural proposta por L. Vigotski (1998, 2000). Esta perspectiva ofereceu um entendimento diferenciado acerca dos processos educativos e da temática dos processos de aprendizagem e, por isto, foi amplamente difundida e adotada por múltiplos profissionais neste campo de interface. Embora tenha sido originada antes das modificações citadas por Marinho-Araújo (2010), vale resgatar a compreensão da autora de que foi o momento histórico no País que permitiu a expressão destas linhas teóricas.

A psicologia histórico-cultural proposta por Vigotski (2000), da qual estive e ainda se encontra bastante difundida nos estudos e práticas pedagógicas, propõe uma forma diferenciada do modelo tradicional predominante da área Educacional, para compreender os sujeitos e os processos de aprendizagem. Através de uma perspectiva dialógica, Vigotski (2000) considera os processos educativos como produtos de determinada cultura e sociedade, assim como são também produtores de modos de funcionamento da comunidade. Ao considerar os processos educativos como uma produção social, Vigotski (idem) possibilita refletir sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos em contato com estes processos de uma forma mais crítica e abrangente, pois os problemas de aprendizagem, sob esta ótica, passam a serem vistos não somente como aspectos individuais, mas também como elementos que se relacionam constantemente ao espaço social amplo tanto da sociedade. Neste sentido, não somente o aluno com suas dificuldades particulares que precisa ser investigado e tratado, mas o próprio sistema social passa a ser questionado, e dentro dele, o próprio sistema educacional é problematizado e repensado a partir de seus parâmetros culturais.

Estas perspectivas no campo da Psicologia modificaram aspectos estruturais, tanto no sentido teórico quanto no aspecto prático das intervenções e atuações profissionais, repercutindo nas atuações de psicólogos escolares. Entretanto, Mitjáns Martinez (2009) argumenta que, mesmo que visões mais amplas atravessem a contemporaneidade e se

instalem em múltiplas práticas e discursos na atualidade, a corrente inicial – do modelo biomédico e referente aos paradigmas dominantes- ainda apresenta força motriz suficiente para manter seu posicionamento. Para a autora, o sistema educativo ainda tende a direcionar o psicólogo para modos de intervenção com foco exclusivo no aluno pois direciona a sua atenção para as problemáticas em si e das dificuldades que os alunos apresentam.

Entretanto, é importante ressaltar que não somente as instituições escolares e o modelo educacional que sustentam um enfoque predominantemente no indivíduo, sustentado no modelo biomédico. Historicamente, as próprias construções da psicologia, no campo da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, estiveram concentradas em explicar os processos de aprendizagem a partir de questões particulares dos sujeitos, com ênfase para as dimensões cognitivas e intelectuais. De acordo com González Rey (2006), este pensamento foi predominante em muitos campos do conhecimento psicológico e nas formas de atuação da psicologia, e ainda são perspectivas adotadas e sustentadas por múltiplos profissionais em seus campos de trabalho.

Para González Rey (2003), o paradigma que busca compreender o sujeito dentro de sua “individualidade” concebe a aprendizagem por uma visão enrijecida. A problemática envolvida neste modelo é que, segundo o autor, as reflexões de cunho social e cultural não são contempladas, na medida em que tendem a buscar a “causa” das dificuldades dos sujeito em algum ponto específico dele. González Rey (2003, 2006) considera ainda que a própria visão que se tem da pessoa torna-se segmentada e reduzida, pois, para o autor, as múltiplas dimensões culturais e sociais que se configuram nos cenários compartilhados compõem a pessoa e fazem parte da estrutura psicológica da mesma. Neste sentido, compreender o sujeito frente aos processos educativos somente através dos elementos cognitivo-intelectuais impede uma visão integral da pessoa, e, o “paradoxo”, para González Rey (2003) é que não seja possível compreender a pessoa de modo segregado de seus elementos históricos e culturais.

A perspectiva que permite tratar do sujeito sob um via integrada, onde a segmentação impede uma compreensão total da pessoa, é concebida por Edgar Morin (1999) quando trata da temática da complexidade. O autor defende que a forma complexa de pensamento permite uma “operacionalização das diferenças”, que consiste no esforço de unir elementos que podem parecer antagônicos e até mesmo contraditórios da vida da pessoa em um mesmo sistema. O entendimento da complexidade, segundo o autor, é de que seja preciso “tecer junto” os diversos elementos que fazem parte da vida do sujeito.

González Rey (2003) retrata uma dinâmica semelhante quando propõe categoria da *Subjetividade*. De acordo com o autor, a subjetividade é um elemento constituinte da pessoa,

da qual é elaborada a partir das vivências em determinado contexto social. González Rey (idem) ressalta que a Subjetividade é um elemento dinâmico, que está sempre em processo de construção, na medida em que a pessoa está sempre em contato e relação consigo mesma e com o mundo que a circunda. As dimensões cognitivas se articulam aos aspectos emocionais dentro da perspectiva da Subjetividade. Os diversos elementos da vida do sujeito aparecem integrados nesta dimensão. A questão da relação com os aspectos sociais é enfatizada pelo autor quando este sustenta que a Subjetividade não se configura como um processo intrapsíquico e individual do sujeito, como se o mundo lhe oferecesse material para sua construção, mas que o sujeito também interfere no mundo, constrói, mantém e possibilita novas configurações na própria cultura. No que tange ao sistema educativo, buscar um tratamento com enfoque unicamente no sujeito particular seria, para o autor, uma forma de atuação incompleta, pois a dinâmica social está a todo o momento em relação com este sujeito.

Para compreender a dinâmica da Subjetividade dentro das configurações psíquicas dos sujeitos, González Rey (2003) estabelece ainda outra categoria denominada por *sentidos subjetivos*. De acordo com a autor, os sentidos subjetivos correspondem as representações das experiências que a pessoa produz ao se relacionar com o mundo. Na escola, o aluno produz sentidos subjetivos a respeito do processo de aprendizagem através de uma articulação dos múltiplos aspectos que fazem parte da vida dele. González Rey (idem) argumenta que os sentidos subjetivos são compostos por uma “versatilidade de expressões” no nível psíquico das experiências do sujeito. Ou seja, aspectos emocionais e percepções cognitivas da realidade aparecem articuladas dentro de uma dinâmica que contém movimentação e que é composta por uma teia complexa de relações e percepções do que vivencia. Cabe destacar que, para o autor, a produção de sentidos não segue uma lógica racional, na medida em que eles fogem do controle “consciente” e se configuram-se a partir da própria história de vida da pessoa. Desta forma, a categoria propõe que a Subjetividade dos alunos seja um constructo que acontece a partir do contato direto com o mundo e com instâncias “invisíveis” que pertencem ao vasto campo de vivências do sujeito. Neste sentido, compreender as múltiplas relações que os sujeitos estabelecem e que compõem a sua Subjetividade, são, para González Rey (2006), um ponto fundamental frente as atuações de psicólogos dentro das instituições escolares, na medida em que permitem uma visualização complexa e integral dos alunos que apresentam dificuldades, de modo diferente da proposta inicial – biomédica- que buscava a “causa” do problema em um ponto específico para atuar.

Moura (1999) complementa a concepção ofertada por González Rey (2006) quando argumenta que a necessidade de ruptura com o paradigma inicialmente adotado está na real consideração do alunos como sujeitos que constroem formas complexas de vivenciarem suas realidades. A autora destaca que o modelo biomédico inicial têm responsabilizado o sujeito pelo sofrimento do qual padece, e buscado investir em tratamentos e enfoques individuais como se pelo “esforço e dedicação” o sujeito por si fosse capaz de se desenvolver. A autora reforça a necessidade de uma ruptura com este modelo e apóia a implementação de intervenções diferenciadas, mais reflexivas sobre a realidade, inclusive institucional, dos modelos educativos, por parte dos psicólogos.

Neste ponto, vale apresentar que diversos autores da contemporaneidade (GONZÁLEZ REY, 2006; SOUZA, 2009; MITJÁNS MARTINEZ, 2010; FLEITH, 2011) propõem alternativas as práticas iniciais para atuações de psicólogos dentro do campo escolar. Essas propostas se direcionam para aspectos amplos e sociais, que consideram os elementos da Subjetividade dos sujeitos que pertencem a estes locais. Para Mitjáns Martinez (2010), as posturas profissionais dos psicólogos dentro das escolas contam com um espectro amplo de possibilidades. A autora descreve diversas intervenções, e dentre elas, apresenta uma proposta de atuação onde o psicólogo poderia ser capaz de auxiliar os alunos em suas expressões e posicionamentos dentro das instituições escolares. Ao propor que o aluno seja compreendido não somente a partir de suas especificidades pessoais, mas enquanto um espectro social, elemento da comunidade, possibilita conceber as suas dificuldades como uma denúncia de questões sociais mais complexas, advindas tanto da sociedade de onde vivem quanto do próprio contexto escolar local, que não deixa de se constituir a partir de elementos sociais.

A respeito disto, vale esclarecer outra categoria implementada por González Rey (2003) a respeito da configuração subjetiva dos espaços sociais. O autor esclarece que além de uma Subjetividade individual dos alunos, que mantém relações com as configurações subjetivas da escola, o próprio cenário social e institucional da escola é portador de uma Subjetividade própria. González Rey (idem) esclarece que esta *Subjetividade Social* acontece no desenrolar das interações sociais e nas múltiplas práticas simbólicas que estampam o funcionamento da sociedade correspondente. Ao elaborar esta categoria, o autor conta com a intenção de “romper com a idéia arraigada nos psicólogos, de que a subjetividade é um fenômeno individual, e apresentá-la como um sistema complexo produzido de forma simultânea no nível social e individual” (GONZÁLEZ REY, idem, p. 202). Deste modo, a compreensão da Subjetividade escolar permite compreender o conjunto de elementos que se

estampam no cenário educacional. A partir disto, é possível dialogar acerca das possibilidades e limitações que os alunos apresentam no cenário institucional.

Para que o aluno possa se posicionar como porta voz dos aspectos sociais elaborados, reproduzidos e articulados dentro da escola, Tacca (2006) argumenta que é necessário uma modificação nas práticas educativas. Para a autora, seria preciso que as instituições responsáveis pelos processos educativos buscassem contribuir para a elaboração de posicionamentos mais ativos por parte dos sujeitos que dela participam, incentivando a construção de “sujeitos ativos”, categoria que representa a pessoa que se posiciona de forma crítica e reflexiva diante o que lhe é apresentado, e do qual González Rey (2006) argumenta como o sujeito que se envolve com aquilo que aprende e que, e a partir deste envolvimento, é capaz de questionar, refletir e elaborar posicionamento e autonomia.

Se nas instituições que promovem o ensino o aluno não encontra um espaço propício para que se posicione de forma ativa - para que questione o conhecimento apresentado e ofereça suas contribuições- o próprio processo de aprendizagem do aluno, do qual as escolas direcionam sua atenção, sofre suas interferências (TACCA, 2006). Segundo Tacca (idem), nessas situações a aprendizagem não pode se consolidar como um valor real para o sujeito, pois torna-se uma instância meramente reprodutiva. Paulo Freire (1987) sustentava semelhante posicionamento quando apresentou a concepção da Educação Bancária como um retrato da Educação Brasileira. De acordo com o autor, esta prática socialmente compartilhada se direciona a tentativa de “depositar” nos alunos o conjunto de saberes e conhecimentos que a escola teria a oferecer, sem considerar as dimensões do sujeito que estão implicadas na sua autonomia. O sujeito sem autonomia, para Freire (2006) seria um mero “reprodutor” do que lhe seria encaminhado pelas instituições escolares, não se consolidando, como um sujeito autônomo, crítico e reflexivo acerca da própria realidade.

Fleith (2011) compactua com a necessidade de conceber os processos educativos de modo que possam contemplar o desenvolvimento de autonomia do sujeito quando propõe que o processo de ensino e aprendizagem não deva ser concebido como um processo homogêneo e padronizado, tal qual é realizado nas instituições. Para a autora, sendo cada contexto social permeado de histórias, particularidades, tradições e crenças, do qual os sujeitos que fazem parte também compartilham, de forma semelhante deveria se apresentar o conhecimento e o processo de ensino e aprendizagem, pelo respeito a diversidade a cultura local. A autora sustenta que a implementação desta perspectiva educacional se relaciona com a percepção de que os alunos com dificuldades possam ser denunciadores de questões sociais e educacionais

muito mais profundas. Trataria, então, de fazer da educação um instrumento para a transformação social (FLEITH, idem).

No que se refere ainda as práticas pedagógicas adotadas nos contextos educacionais, das quais visam a melhoria do ensino e do processo de aprendizagem, Tacca (2006) argumenta que muitas destas estratégias não contemplam os próprios sujeitos que aprendem, considerando suas dimensões subjetivas, e isto ocorre, segundo a autora, por que estas perspectivas seguem uma lógica educacional que tende a conceber as dificuldades dos alunos apenas como empecilhos que precisam ser banidos do espaço escolar. A autora pontua que o sistema educacional é subordinado a uma série de diretrizes anteriores, independentemente da cultura institucional local, e que tratar da dimensão subjetiva dos sujeitos e da cultura poderia “atrapalhar” o encaminhamento de um currículo carregado de elementos a serem desenvolvidos. Deste modo, a autora afirma que neste cenário, em que o aluno necessita aprender para o processo educativo não parar e acontecer (considerando também que a demanda curricular é grandiosa) o propósito dos psicólogos tende a se voltar para o mero auxílio no cumprimento destas exigências. Entretanto, é possível constatar que a própria legislação que regulamenta o currículo das escolas conta com aparatos capazes de sustentar as propostas apresentadas no presente trabalho. De acordo com Del Prette (2007) o desenvolvimento das potencialidades do educando é uma das diretrizes adotada pela Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), responsável pela garantia do sistema de currículo das escolas. O Artigo 26º, da Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 (LDB) trata especificamente do currículo e de sua relação com estas filosofias adotadas, quando diz:

Art. 26º Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (LDB, 1996)

A lei apresentada esclarece a importância de suplementar o conhecimento formal com questões diversificadas, no espaço em que diz acerca da complementação de uma “parte diversificada”, a ser trabalhada de acordo com o espaço que em que a instituição específica se localiza. Ou seja, os processos educativos formais têm uma base comum a ser cumprida, mas, a apresentação de outros elementos da vida do sujeito aparece no mesmo parágrafo da presente lei. De forma mais genérica, o § 2º do Artigo 1º da mesma lei sugere também que a educação escolar deve estar vinculada a prática social dos sujeitos envolvidos.

A respeito disto, cabe destacar que o campo Educacional é consciente destas propostas desde tempos remotos. Paulo Freire propõe, na *Pedagogia da autonomia*, que a educação

deveria investir em um diálogo com os alunos onde a realidade concreta aparecesse associada a disciplina cujo conteúdo se ensina (FREIRE, 1996). No campo da Psicologia, transversalizando a Educação, Vigotski (2000) pontua a importância em contemplar as vivências cotidianas em relação aos conhecimentos científicos e estruturados (os conhecimentos formais). Segundo o autor, a instrumentalização do sujeito com conhecimentos científicos, a partir dos denominados “conhecimentos internalizados”², seriam capazes de oferecer ao indivíduo possibilidades para o desenvolvimento de funções psíquicas relacionadas a crítica, reflexões e questionamentos. Estes conhecimentos são os saberes advindos da cultura e das vivências cotidianas dos sujeitos. A partir destes saberes, das vivências cotidianas, que os conhecimentos formais poderiam atuar, criando um sistema dialético que permitiria a comunicação entre o conhecimento científico e os conhecimentos não-formais.

Para González Rey (2003, 2006, 2012), ao se promover um espaço dialético para que os alunos construam relação entre os conhecimentos da vida cotidiana com os conhecimentos apresentados pela escola, a produção de sentidos subjetivos “positivos”, no sentido da promoção de uma relação de bem-estar e desenvolvimento humano, é oportunizada. Os psicólogos em campo precisariam se atentar para a dimensão de um desenvolvimento saudável, envolvendo a questão do bem-estar, na medida em que González Rey (2003) pontua que a saúde, física e mental está muito relacionada a capacidade que o sujeito tem de produzir sentido perante os conflitos que vivencia. Deste modo, o aluno diante os processos educativos pode ser capaz de produzir sentidos subjetivos favoráveis para o próprio processo de aprendizagem assim como pode produzir sentidos subjetivos que desfavoreçam este processo e gerem manifestações diversas. González Rey (idem) argumenta que os sentidos produzidos em determinada situação podem desencadear em um processo de desorganização psíquica no sujeito, e que esta desordem, por sua vez, pode levá-lo a elaboração de doenças e transtornos diversos. Nesta perspectiva, a própria dificuldade do aluno poderia motivar a uma produção de sentidos que encaminhassem o aluno para a elaboração de comprometimentos de maior gravidade. As dificuldades de adaptação ao cenário escolar, tanto frente ao conteúdo quanto na própria relação com a comunidade escolar (professoras, colegas, etc.), poderia ser um fator motivacional para desencadear doenças. Neste sentido, o próprio cenário social da escola pode se configurar, dentro de sua dinâmica subjetiva, como “propício” para o

² Esta é uma categoria proposta por Vygotsky acerca das aprendizagens do aluno, contudo González Rey (2003) não compactua com esta lógica na medida em que compreende a aprendizagem a partir de elementos subjetivos complexos que não estão fora ou dentro do sujeito mas em constante articulação com ele.

desenvolvimento de “patologias”, classificadas por médicos e psicólogos através de manuais. Ainda assim, também pontuamos que a escola possa se consolidar como um espaço favorável para o desenvolvimento saudável dos alunos.

No que apresentamos como desenvolvimento saudável, cabe retomar a compreensão oferecida por González Rey, da qual permite considerar a saúde a partir de uma análise qualitativa do organismo humano- da qual também se apresenta de forma diferenciada do modelo biomédico geral. Compreendendo o organismo humano como um sistema, o autor possibilita considerar tanto os elementos biológicos, como subjetivos e sociais, dentro de uma integração que se relaciona ao sujeito em si. Os problemas de saúde da pessoa não estão, sob este parâmetro, relacionados somente a um dos elementos da vida do sujeito, mas integrados em uma rede ampla que possibilita contemplar as múltiplas dimensões envolvidas na vida da pessoa. Esta redefinição do conceito da saúde também está relacionada a uma compreensão do organismo enquanto um mecanismo auto-gerencial, em processo de equilíbrio dinâmico, como sustenta Levenfus (2009). Para a autora, este equilíbrio dinâmico não é algo pontual e definitivo mas trata-se de algo que demanda uma atenção do sujeito em todos os momentos. Ou seja, o alcance da saúde passa a ser visto como algo que acontece em todas as situações da vida do sujeito, e, por isto mesmo, precise ser investido com continuidade.

Os processos educativos poderiam contribuir com uma Educação para a Saúde capaz de contemplar a dimensão psicológica dos alunos envolvidos. González e Mitjáns (1989) sugerem que o sujeito poderia ser capaz de, através de processos educativos, se dotar de atributos psicológicos específicos que o orientasse na vida geral. Os autores sugerem alguns destes atributos, tais como: “riqueza de interesses, capacidade de autodeterminação, riqueza de objetivos e planos futuros sobre os quais o sujeito possa se apoiar para enfrentar exigências imediatas” (GONZÁLEZ Y MITJÁNS, 1989, p. 254). Na medida em que os processos educativos oferecem conhecimento aos sujeitos, retomamos a consideração de Vigoskti (2000) e apontamos para a necessidade de pensar nas novas configurações que o psicólogo, no campo educacional, pode estimular a criar (Mitjáns Martinez, 2010).

Neste sentido, o profissional da psicologia, com o olhar que apresenta, poderia oferecer ao campo visões norteadoras para esta implementação. Para que esta compreensão se consolidasse na prática, Souza (2009) considera que os psicólogos deveriam buscar uma ponte com os elementos relacionados ao campo da saúde. Neste sentido, a busca a ser implementada na escola estaria relacionada a sua consolidação como um espaço promotor de desenvolvimento saudável das crianças, e não somente na melhoria dos processos de aprendizagem dos alunos. Com base nesta proposta, o trabalho realizado por Wendell (2007)

configura-se como exemplo, na medida em que buscou trabalhar, no espaço escolar, elementos relacionados às dimensões explicitadas anteriormente.

O projeto realizado por Wendell (2007) buscou integrar elementos do cotidiano dos alunos através de um diálogo sobre a questão da violência que se apresentava na escola, e da qual era vivenciada pelos sujeitos que faziam parte do espaço escolar e pela comunidade onde ela estava inserida. Para mobilizar este grupo de pessoas, o autor fez uso de elementos artísticos, e junto aos alunos, construíram uma apresentação à comunidade. O autor utilizou do espaço da escola para desenvolver uma temática relacionada às vivências cotidianas dos alunos que dela fazem parte. Cabe informar que o próprio projeto mais amplo onde consta este trabalho, realizado pela Organização Pan-americana da Saúde -concebido como *Escolas promotoras de Saúde*- aponta diversas alternativas desenvolvidas dentro de instituições escolares que buscaram utilizar o espaço escolar como cenário social favorável para o desenvolvimento de questões relacionadas à saúde de todos os sujeitos envolvidos (desde alunos e educadores à comunidade).

Entretanto, cabe ressaltar que, embora propostas diversas venham ocorrendo para que problemas concretos sejam contemplados, elas ainda não aparecem como pertencentes a uma grade curricular fixa, e são concebidas enquanto medidas “alternativas” dentro de um sistema geral que ainda tende a privilegiar outras dimensões, como a dimensão do encaminhamento do conteúdo pedagógico citada anteriormente (Tacca, 2006). Diante disto, recapitulamos a concepção de Paulo Freire (1987) quando sustenta uma argumentação sobre os processos educativos, do qual considerava a respeito do processo de alfabetização. Segundo o autor, este processo precisaria ser compreendido não como um simples processo de aprender a ler e escrever em si, mas, sobretudo de aprender a ler a história que circunda o sujeito e a escrever a própria história, pessoal e social. O objetivo deste trabalho está orientado dentro desta concepção, e conta ainda com a proposta que González Rey (2003) oportuniza quando concebe a categoria da Subjetividade.

A partir do entendimento realizado por González Rey (2003), de que os elementos subjetivos dos sujeitos precisam ser compreendidos dentro de um cenário social específico onde múltiplos elementos da vida do sujeito estão implicados, em uma teia complexa de relações, a busca por trabalhar as diversas questões sociais presentes nos processos educativos possibilitaria pensar em estratégias capazes de contemplar o desenvolvimento saudável dos sujeitos. Dentro disto, as relações sociais estabelecidas neste cenário seriam dialogadas e refletidas, pois, conforme o autor, compõem um elemento de subjetividade que se relaciona à vida de todos os envolvidos. Dialogando com esta proposta, cabe situar que as atuações dos

psicólogos não poderiam ser fechadas em manuais universalmente congruentes, e para o autor, esta perspectiva atingiria também o âmbito das teorias e paradigmas científicos do próprio campo da Ciência Psicológica. O autor considera que a compreensão da psique humana como sistema subjetivo, entrelaçado a diferentes dimensões sociais, repercute em uma profunda transformação epistemológica dentro do campo. Para González Rey (2003) a Subjetividade não pode ser interpretada de forma padronizada, e isto exigiria uma postura diferenciada do modelo de prática dos psicólogos que foi adotado nos tempos iniciais, baseado no modelo biomédico, onde a padronização, através da aplicação de testes e medidas métricas, era ponto fundamental e predominante.

Retomando as considerações de González Rey (2003, 2005), acerca de sua proposta teórica e metodológica, consideramos que o modelo de cientificidade baseado em uma ciência clássica se desmorona frente as questões da Subjetividade. Não se trata de negar completamente as práticas e compreensões que estão articuladas a este modelo, mas de repensá-lo e de implementar outras questões que ficaram submersas. Para isto, retomamos as compreensões dadas por Morin (1999), a respeito da separatividade em que a Ciência clássica buscou compreender os sujeitos e tratar destes. A proposta da Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2003) é de se pensar no sujeito mais amplo e integrar as diversas medidas e percepções que contemplem a dimensão subjetiva do sujeito e do cenário escolar, a fim de que o desenvolvimento saudável do sujeito possa ser investido.

Em resumo, salientamos que a busca deste trabalho foi de questionar aspectos das práticas educacionais, a partir da compreensão dos processos educativos enquanto constructos humanos, conforme orientado por González Rey (2005) e sustentado por Vigotski (2000), e por isto, suscetíveis as várias problemáticas da sociedade. Estudar estes processos educativos, e compreender a influência destes sob o desenvolvimento da saúde psicológica dos alunos envolvidos foi a diretriz fundamental que norteou os passos da pesquisa em campo e das investigações teóricas. A dimensão da Subjetividade, proposta por González Rey (2003), foi considerada o aporte necessário por englobar as diversas dimensões do sujeito e permitir uma visão integral da pessoa. Cabe ainda destacar que o trabalho no campo foi guiado por uma visão que é, ao mesmo tempo local e particular, da instituição atendida – com seus valores e filosofia- e uma visão ampla e social, permeada de cultura e significados, possibilitando uma visão tão complexa como a realidade que se apresenta. Deste modo, a análise posteriormente elaborada contou com a proposta de promover uma reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem, onde a dimensão do desenvolvimento saudável tivesse expressividade. A fim

de que os processos educativos possam ser capazes de promover desenvolvimento humano e colaborarem para a construção de vidas mais saudáveis.

MÉTODOLOGIA

A pesquisa esteve articulada a um projeto de iniciação científica (PIC) denominado *A subjetividade dos alunos; uma investigação da aprendizagem na infância*. Este projeto serviu como ponto de partida para a elaboração de outras reflexões no campo, das quais foram construídas ao longo do desenvolvimento e aplicação da pesquisa. A pesquisa correspondente, realizada no projeto, teve a duração de quatro meses de trabalho de campo e como método, baseou-se no enfoque metodológico da Epistemologia Qualitativa de base construtivo-interpretativa, proposta por González Rey (2005). O enfoque metodológico adotado se apresentou congruente com a compreensão sustentada na proposta teórica e com os objetivos do projeto, e também, ao tratar diretamente do tema da Subjetividade, possibilitou o diálogo com este elemento.

Acerca do enfoque metodológico adotado, consideramos que seja importante explicar com detalhamento alguns de suas diretrizes principais. Um destes pontos está relacionado a consideração do pesquisador enquanto sujeito construtor de conhecimentos. Por isto, na construção da análise, González Rey (2005) utiliza da denominação *Processo de construção da informação*. Cabe ao pesquisador a tarefa de confrontar a tensão que ocorre entre o momento empírico e a teoria geral assumida, se posicionando como um sujeito ativo, produtor de conhecimento. Neste sentido, a construção do conhecimento é elaborada pelo pesquisador durante a pesquisa em campo, e em articulação ao enfoque teórico adotado. A perspectiva é de utilizar da fundamentação teórica sem enclausurar-se a esta.

O caráter construtivo-interpretativo deste método esclarece a importância de se reconhecer que os dois momentos da pesquisa, o teórico e o empírico, são inseparáveis, e que devem ser articulados, e não um submetido ao outro. Neste sentido, as teorias utilizadas não deixam de serem fundamentais para a pesquisa, mas isto não significa que é mantida enquanto uma diretriz fixa para o que venha ser pesquisado em campo. González Rey (2005) visualiza a importância de uma compreensão de teoria dinâmica quando considera a teoria enquanto um sistema aberto, que precisa estar em contínuo processo de transformação. Isto por que, para González Rey (2005), o conhecimento não é entendido como um conjunto de idéias fixas, pré-delimitadas ou por mera apropriação de uma realidade que nos é apresentada. Neste

sentido, não sendo um reflexo do real, adquirido pelo ser humano através de suas percepções a priori, se constitui como um processo, do qual está relacionado a capacidade de promover reflexões, elaborar questões, e assim, produzir constructos. Em relação a isto, o autor pondera a necessidade do pesquisador de investir criticidade frente aquilo que investiga e ultrapassar as teorias que fundamentam suas percepções. Na medida em que, para este método, o objetivo não é a mera constatação de teorias e a reprodução de saberes, o processo de construir conhecimento ganha prioridade e ênfase.

Outro ponto a ser destacado é que, de acordo com González Rey (2005), sendo a realidade dinâmica e não passível de controle absoluto, novas questões podem aparecer no campo e se articular a instâncias que não haviam sido conjecturadas anteriormente. Neste sentido, é importante salientar que durante a aplicação da pesquisa este fator foi evidente. Algumas questões, relativas principalmente a dimensão inter-relacional no ambiente da escola, não haviam sido contempladas na fundamentação do presente trabalho – e também no projeto de pesquisa mencionado, mas foram dialogadas no processo de construção da informação.

Neste ponto, González Rey (2005) esclarece que um pressuposto desta metodologia está na *legitimação do singular* como instância de produção de conhecimento científico. Esta concepção permite romper com a idéia de que o momento empírico seria o momento final da pesquisa. A consideração atribuída pelo autor é a de que ao sair da lógica desta idéia- amplamente utilizada nas pesquisas- surge uma reconfiguração. A informação elaborada, e o conhecimento gerado privilegiam o espaço determinado em que foram gerados, e não como um sustento para possíveis dados estatísticos, por exemplo. O conhecimento passa a ser contextualizado e compreendido dentro de um espaço específico, com sua cultura e elementos subjetivos relacionados.

Outro atributo geral acerca desta Epistemologia, que González Rey (2005) pontua, é o próprio ato de compreender a pesquisa como um processo de comunicação. Para este enfoque o diálogo é um elemento fundamental na aplicação da pesquisa em campo, pois o autor considera que as problemáticas humanas se expressam através da comunicação entre as pessoas. Neste sentido, o diálogo se apresenta como uma via privilegiada para se conhecer as configurações subjetivas do espaço social que se pretende estudar. Na presente pesquisa, esta comunicação buscou contar com o apoio de um instrumento que a possibilitasse acontecer de forma “natural, espontânea e desejada”. Isto por que, de acordo com o autor, a comunicação a partir de um ponto de vista “informal”, onde os sujeitos possam se sentir mais “livres” e “a vontade”, facilita a construção de um espaço onde os participantes possam se expressar com

maior envolvimento e naturalidade. A seguir, apresentamos detalhadamente alguns elementos relacionados a este enfoque metodológico, tais como: os instrumentos utilizados, a proposta da dinâmica conversacional, o cenário de pesquisa e a população estudada.

4.1 Instrumentos de pesquisa

Para esta pesquisa qualitativa, vale informar que o instrumento é concebido como um recurso processual, enquanto elemento promissor para o estabelecimento da comunicação do pesquisador com os sujeitos a serem pesquisados. Ele se constitui como fonte de informação e deve criar a oportunidade de compreender os sujeitos a partir de seus posicionamentos espontâneos e de suas vivências pessoais (GONZÁLEZ REY, 2005). Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: a observação participante junto aos alunos e professoras nos momentos das atividades escolares e a *dinâmica conversacional* com alguns agentes educacionais (professoras, psicóloga e coordenadora).

Em relação a observação participante, ela constitua em momentos de observação concomitantes a momentos de participação da pesquisadora em campo. Este instrumento foi aplicado em diversos momentos de sala de aula, tais como: apresentação de conteúdos, elaborações de tarefas, atividades em roda, hora do lanche e do intervalo e outros momentos lúdicos e vivenciais que aconteceram no espaço escolar. A observação participante foi um recurso amplamente explorado pela pesquisadora por ter se apresentado como campo fértil para a construção de reflexões. Ao observar, foi possível ponderar diversos elementos frente aos cenários que se estampavam, e ao participar das atividades, a integração na turma e o vínculo com professoras e crianças auxiliaram na compreensão do espaço. É importante informar que, além da observação em sala de aula, contou-se com a observação da dinâmica da escola de forma mais ampla. O espaço concreto institucional com seus múltiplos elementos e as relações interpessoais apresentadas naquele local também foram fonte de informação para a construção da análise, conforme será apresentado posteriormente na análise.

Em relação a dinâmica conversacional cabe destacar que é uma proposta de González Rey (2005) com o fim de atingir os objetivos delineados anteriormente e será detalhada a seguir:

4.1.2 Dinâmica conversacional

Os momentos de diálogo, denominados por “dinâmica conversacional, foram construídos junto aos participantes da pesquisa (professoras, coordenadora e psicóloga), e ocorreram tanto em momentos oportunizados pela equipe – com hora marcada- como através de posicionamentos espontâneos – pela iniciativa das próprias professoras e assistentes educacionais. Conforme a proposta de González Rey (2005), a comunicação espontânea, que a dinâmica conversacional possibilita, permite que as dificuldades que as pessoas enfrentam, e outros temas permeados de subjetividade, apareçam permeando o diálogo e enriquecendo o trabalho a ser desenvolvido. O autor explica que o sistema conversacional é um processo que envolve emoções, o que facilita o surgimento de novos processos simbólicos e novas elaborações por parte dos sujeitos que dela participam. Para o autor, é diferente de um modelo como as entrevistas- principalmente no esquema de perguntas fechadas- pois estas não constituem necessariamente em elementos que favoreçam o envolvimento entre pesquisado e pesquisador.

Este instrumento foi aplicado com duas professoras principais e outras assistentes educacionais; com uma coordenadora responsável pelas séries pesquisadas e uma psicóloga da escola. Com as professoras principais e assistentes educacionais foram elaborados cerca de 12 encontros, destes somente três foram previamente marcados, os outros aconteceram de forma espontânea- no momento de intervalo. Com a coordenadora ocorreu somente um encontro com hora marcada e com a psicóloga foram, ao total, quatro encontros.

4.2 Cenário de pesquisa

O cenário de pesquisa, de acordo com os pressupostos teóricos da Subjetividade Social proposta por González Rey (2003, 2005), é o espaço da escola em si, portador de subjetividade. Para o autor, a estrutura da escola, sua constituição e possibilidades contêm elementos subjetivos dos quais compõem a subjetividade social da instituição escolar. Compreender este espaço é localizar o pesquisador dentro de uma cultura própria e permitir a elaboração de uma análise contextualizada, pertencente aquela determinada comunidade.

Como a sala de aula constitui-se como o cenário principal da instituição, direcionada aos processos educativos, as observações realizadas foram feitas, prioritariamente, neste local. Entretanto, não estiveram reduzidas somente a este pois a própria cultura institucional apresentou uma variação em relação a esta prioridade da sala de aula. Como exemplo,

apontamos os cartazes pendurados nas paredes enquanto sinalizadores de diferentes processos subjetivos. Informes para pais, noticiários de revistas e jornais, dentre outros, apontam elementos diversos que dizem respeito a cultura institucional. Além disto, o espaço concreto na sua estrutura, constituição e possibilidades também contém elementos subjetivos que compõem a subjetividade social da escola. A sala de aula, o “parquinho”, dentre outros, apontam a Subjetividade Social compartilhada. Todos estes elementos serão descritos no processo de construção da informação.

4.3 População

A pesquisa foi realizada em uma escola particular localizada em um bairro nobre da cidade de Brasília- DF. Duas turmas das séries iniciais foram pesquisadas. No primeiro momento da pesquisa, com duração de 2 meses, a observação-participante foi realizada em uma turma de alfabetização e aprimoramento da escrita, denominada por 1º ano do ensino fundamental, com crianças de, aproximadamente, 7 a 8 anos de idade. A turma contava com três professoras – uma principal e duas auxiliares (uma pedagoga e outra estagiária de pedagogia). Na segunda turma pesquisada as crianças estavam no início do processo de alfabetização, com idade de 6 a 7 anos e também contavam com três professoras (mesma configuração). A pesquisa foi aplicada com duração de dois meses em cada turma. Utilizou-se esta população por que pretendia pesquisar, além do universo infantil, as crianças que já tinham tido contato com os conhecimentos formais oferecidos pela escola, mas que ainda não estavam enrijecidas em relação ao conhecimento e a configuração do espaço da escola, na medida em que os conhecimentos formais – relativos a leitura e a escrita- estavam se iniciando para esta população.

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO

O espaço destinado para a análise de dados é denominado no presente trabalho como processo de construção da informação. Conforme apresentado anteriormente, a construção deste processo ocorreu a partir do posicionamento ativo do pesquisador no momento prático da pesquisa em consonância com as posturas teóricas e metodológicas adotadas. O eixo teórico apresentado sustentou o ponto de partida para a produção de reflexões em campo constituindo um processo de “aprendizagem” e estudo sobre a realidade pesquisada, e a prática em si possibilitou a construção das ponderações que serão pontuadas nesta análise.

Cabe considerar que outros elementos não contemplados com ênfase pelo direcionamento teórico apareceram com expressividade no momento do estudo e campo e foram incorporados neste espaço, conforme possibilita o enfoque metodológico proposto por González Rey (2005). A temática das relações, por exemplo, se apresentou como um destes elementos e por ter se apresentado com expressividade, dentro de um caso relatado a seguir, foi incorporado a presente análise. Este tema, por sua vez, assim como outros que se estamparam durante a pesquisa, se relacionou aos aspectos subjetivos produzidos pelos alunos, o que reforça a concepção da necessidade de uma visão global do sujeito frente aos processos educativos. A Subjetividade compreendida pelo presente trabalho busca, de fato, abarcar os diversos elementos que aparecem configurados no espaço social da escola.

A respeito da escola pesquisada cabe destacar que a pesquisa buscou, no início da construção do projeto científico, atender uma instituição do ensino público, uma vez em que são nestes espaços que estão localizados a maior parcela da população da sociedade brasileira. Porém, diversas problemáticas, tais como questões burocráticas, impedimentos de professoras e direção da escola, dentre outros elementos complicadores, foram recorrentes no contato com estes espaços. Desta forma, as dificuldades encontradas no sistema público romperam com o prazo estipulado do projeto e a pesquisa precisou ser encaminhada para uma instituição escolar particular. Ressaltamos ainda que, embora não deixemos de considerar a importância de pesquisas nas áreas do ensino público, tanto pela demanda quanto pela necessidade real de carência de recursos, durante o trabalho em campo formulamos outra visão acerca do ocorrido. Constatamos que as propostas institucionais da escola pesquisada se consolidaram como elementos favoráveis para reflexões. Na medida em que as práticas escolares apresentaram certa congruência com os objetivos traçados no projeto, foi possível ultrapassar as visões críticas e visualizar modos de atuação que dialogavam com as teorias adotadas na fundamentação.

Neste sentido, destacamos que foi possível observar, na investigação em campo, que algumas propostas teóricas da escola- e as suas práticas em si- aparentaram caminhar junto das dimensões relacionadas com as propostas do presente trabalho. Aspectos como a autonomia do sujeito e a busca por uma Educação para o desenvolvimento saudável, foram vislumbrados com recorrência no cotidiano das práticas escolares. Vale esclarecer, porém, que esta congruência não impediu que diversas críticas e reflexões a respeito dos processos educativos, a luz da subjetividade dos alunos e do desenvolvimento saudável destes, fossem elaboradas.

Vale destacar que consideramos que parte das diversas críticas elaboradas ao longo da pesquisa se apresentaram como questões relacionadas as práticas pedagógicas “amplas”, das quais são discutidas por diversos autores na atualidade (GONZÁLEZ REY, 2006; TACCA, 2006), e apresentadas na fundamentação teórica. Neste ponto, vale reconsiderar a dimensão social dos processos de escolarização propostos por Vigotski (2000). As pessoas, enquanto sujeitos culturais, compartilham valores, ações e crenças, de tal modo que não seja possível dissociar as práticas educativas dos elementos socialmente compartilhados, conforme orienta Vigotski (idem). Os processos educativos, nos seus modos operacionais e na sua filosofia norteadora, são, para o autor, permeados de elementos socio-históricos, tanto no aspecto prático como teórico. Por isto, ressaltamos que as críticas elaboradas e apresentadas no presente trabalho dizem respeito não são somente ao espaço institucional determinado da escola mas compreendem uma dimensão cultural da própria sociedade.

A partir disto, uma certa “polarização” entre os dois elementos, específicos e sociais, estiveram presentes no trabalho em campo e durante todo o processo de análise. A busca foi, entretanto, de articular esses dois elementos, através da exposição e reflexão sobre os casos apresentados. A congruência destes elementos foi, ainda, reforçada através da compreensão ampla acerca dos processos educativos e da Subjetividade. Neste sentido, consideramos que, tal qual se propõe a Teoria da Subjetividade de González Rey (2003), e a questão da Complexidade problematizada por Edgar Morin (2000), a compreensão da inter-relação dos elementos amplos que dizem respeito à sociedade, e dos elementos mais particulares, permite a visualização do cenário como um todo, das diversas configurações Subjetivas que compõe os sujeitos e o espaço escolar.

Neste sentido, considerando que o presente processo de construção da informação busca uma dimensão ampla, socio-cultural, e que balança entre as duas polarizações acima delineadas, apresentamos, em tópicos, os elementos principais visualizados durante a pesquisa. O primeiro tópico está relacionado aos processos de aprendizagem e as dificuldades

que os alunos apresentam no espaço escolar. Retratar um caso observado em campo para dialogar com o enfoque teórico e visualizar as dimensões subjetivas relacionadas ao processo de aprendizagem. A respeito desta temática, vale esclarecer que ela foi escolhida para ser desenvolvida considerando a dimensão que ocupa frente as atuações profissionais de grande parte dos psicólogos escolares. Porém, as compreensões em campo vão além deste tema, e, nos tópicos seguintes, tratamos também de outras temáticas, tais como: as dimensões subjetivas que aparecem configuradas nos espaços concretos institucionais; as práticas pedagógicas frente ao desenvolvimento saudável dos alunos; as contribuições do olhar psicológico frente as demandas educativas e as estratégias de Educação para a Saúde. Todas essas temáticas serão desenvolvidas, a seguir, em tópicos demarcados.

5.1 As Dificuldades de Aprendizagem e Subjetividade dos Alunos: o caso de L.F.

Através das observações participantes, foi possível visualizar diversos direcionamentos que são oferecidos por parte do corpo docente para os profissionais envolvidos diretamente com as crianças, e uma destas orientações se relaciona a questão dos alunos com dificuldades diversas, dentre elas, a dificuldade de aprendizagem. Esta questão aponta uma configuração subjetiva particular da escola e nesse ponto vale explicar que, no que tange as dificuldades dos alunos, a instituição conta com o aporte de muitos anos de experiência na área. Desde o início de sua implementação – há 30 anos atrás- a instituição trabalha com alunos considerados “deficientes”, em diferentes “níveis” e particularidades.

Diante do histórico da instituição, buscamos estabelecer uma dinâmica conversacional junto a psicóloga C., que atua na escola desde o início de sua implementação. A profissional C. conta que uma das problemáticas que percebe que vem ocorrendo em relação as dificuldades dos alunos na atualidade está muito relacionada a falta de tratamento e intervenção por parte da família. De acordo com a psicóloga, a questão da obrigatoriedade referente a legislação da Inclusão Escolar aparenta ter causado um distanciamento dos pais no cenário institucional, o que atrapalha o desenvolvimento do aluno. A profissional relata que vêm percebido essa ausência e distância da família especialmente no que diz respeito ao processo de aprendizagem. Segundo a visão de C., isto ocorreria provavelmente por que à escola foi destinada a tarefa e o dever de aceitar seus filhos e trabalhar com eles, diferente do que ocorria anteriormente quando, no DF a instituição se apresentava com uma entre poucas escolas que acolhiam os alunos com dificuldades. Para a psicóloga, com a lei, a escola

deixaria de ser compreendida pelos pais enquanto parceira no desenvolvimento da criança, e é visualizada como uma das principais responsáveis pelo desenvolvimento delas.

O papel da família junto a escola e diante as dificuldades dos alunos, que a psicóloga menciona, é discutido na contemporaneidade e estabelece relação com a proposta da Subjetividade na medida em que, para González Rey (2003), seja necessário investigar os diversos parâmetros da vida da pessoa a fim de compreender as suas produções subjetivas e mecanismos psíquicos. Em outro momento da pesquisa, no primeiro contato com a professora da primeira turma pesquisada, ela também aponta as questões familiares enquanto relacionadas as questões das dificuldades de aprendizagem. Embora os discursos sejam diferenciados, ambas, professora e psicóloga, correspondam a idéia da responsabilidade da família diante as dificuldades do aluno. A professora, neste contato, conversou com a pesquisadora acerca dos casos que apresentavam maiores dificuldades em sala de aula e em todos os casos citados a professora mencionou questões ligadas a família dos sujeitos como possível “auxiliar” na construção de comportamentos que dificultavam a aprendizagem dos alunos.

É interessante, porém, ressaltar que, diante os processos de dificuldades, uma busca “única” do problema tende a se apresentar com proeminência. Na fala da professora, além das questões familiares, ela também falou sobre os aspectos cognitivos que poderiam estar envolvidos com algumas das dificuldades observadas em sala. Neste ponto, relembramos que a compreensão dos mecanismos de aprendizagem, dentro da área de estudos e do paradigma predominante, tende a se apresentar a partir de um ponto de vista segmentado, no sujeito “individualizado”. Se o problema do aprendizado do aluno não se dá por conta da sua dinâmica familiar pode estar no seu aparato biológico, e se não está no seu aparato biológico, pode estar vinculado a suas questões emocionais (como exemplo). A busca por uma causa única se legitima na consideração do aluno como uma pessoa singular e individualizada. Este modelo é referente ao modelo biomédico considerado por diversos autores citados anteriormente na fundamentação teórica (MITJÁNS MARTINEZ, 2010; GONZÁLEZ REY, 2006; TACCA, 2006).

Estas questões apresentadas demarcam tanto características da própria instituição como aspectos culturais mais amplos. Neste entrelace, podemos compreender que, embora a escola busque desenvolver um trabalho com alunos que apresentam dificuldades, do qual conta com muitos anos de experiência, algumas questões, relativas ao próprio sistema social e educacional – do qual é muito mais amplo que a mera configuração do espaço institucional – ainda aparecem nas práticas educacionais. Se as práticas pedagógicas, de modo geral,

direcionam seu enfoque para os resultados e encaminhamento dos conteúdos pedagógicos, não contemplando o sujeito que aprende, conforme argumenta Tacca (2006), o modelo legitimado pelo paradigma dominante, correspondente a visão biomédica, encontra no sistema escolar amplo uma base para sua manutenção e reprodução. Fato é que a crescente tendência de diagnóstico e patologização sustentada pelo modelo biomédico pode ser visualizada nas instituições escolares na atualidade.

Diante o paradigma dominante, o sistema escolar passa a ser compreendido como algo pronto, já formado, e ao aluno, cabe a tarefa de se inserir neste sistema e se ajustar as suas normas e regras. O aluno com dificuldades, que não acompanha e que está “desajustado” aos demais, é concebido como aquele que precisa ser modificado. Consideramos que esta seja uma prática pouco reflexiva a respeito de um sistema educacional instalado na sociedade, que repercute, em alguma medida, nas instituições correspondentes. Neste ponto, vale ressaltar que em nenhum momento na fala das professoras, durante os quatro meses de pesquisa em campo, foi possível visualizar quaisquer sinalizadores relacionados ao próprio processo de ensino e escolaridade diante as dificuldades dos alunos. As problemáticas que os alunos apresentavam apareciam enquanto aspectos situados no sujeito em si, sem maiores reflexões – ao menos expressadas nos posicionamentos dos agentes educacionais- a respeito do processo e das vivências do aluno no próprio cenário educativo. Ainda assim, durante as observações, foi interessante constatar que as professoras e assistentes recebiam direcionamentos constantes, através de reuniões semanais, para atuarem junto aos alunos que apresentavam as maiores dificuldades.

Para retratar algumas intervenções das professoras junto as dificuldades dos alunos expomos um caso vivenciado na pesquisa, do qual trata-se do caso de um aluno diagnosticado com déficit de atenção e Hiperatividade, denominado na presente análise por L.F. As professoras da primeira turma pesquisada acompanhavam este aluno desde o ano anterior, pois L.F. fazia a mesma série pela segunda vez na data da pesquisa. A pesquisadora conhecia o caso L.F. do ano anterior, pois havia desenvolvido um projeto na mesma turma no ano correspondente. A percepção elaborada pela pesquisadora foi de que o aluno apresentava bastante ausência no que diz respeito as relações interpessoais, de modo que a maior parte de suas brincadeiras era sozinho, e que, na maioria dos momentos coletivos, como, por exemplo, as rodas explicativas feitas no chão, ele costumava se ausentar. Nestes momentos, L.F. se retirava destes espaços e se dirigia para outro local na sala onde haviam livros, revistas e almofadas, e ficava folheando estes materiais e falando, sozinho, em voz alta. As professoras, diante esta atitude, não intervinham. Segundo elas, o aluno ficava agressivo se era obrigado a

voltar para a roda e ambas haviam sido orientadas pela coordenação a não insistir para que o aluno permanecesse dentro da roda, quando assim o desejasse.

Também foi observado, no ano anterior, que L.F. aparentava resistência para estabelecer qualquer tipo de comunicação: seja visual ou verbal. Quando questionado pela pesquisadora, o aluno respondia com outro assunto, quando respondia. Não favorecia a construção de um diálogo ou de outra aproximação interpessoal. Entretanto, no ano da presente pesquisa, quando a pesquisadora retornou para a mesma série e professora, com a nova turma, pode constatar uma nítida diferenciação no comportamento deste aluno, e também da própria turma em relação a ele. Neste momento L.F. participava das atividades coletivas, permanecendo em roda no momento das atividades e explicações da professora. Ele também emitia sinais mais favoráveis para a construção de uma relação: olhou algumas vezes a pesquisadora nos olhos e foi capaz de cumprimentá-la e conversar brevemente em alguns momentos. De fato, neste ano, o aluno parecia mais integrado a turma. Os alunos chamavam por ele, ele sentava-se na roda e conversava com os colegas. A fim de compreender esta dinâmica, a pesquisadora conversou com as professoras dentro de sala.

A professora principal, M., contou que a nova turma havia acolhido bem o aluno, e que agora ele estava desenvolvendo melhor, além da questão interpessoal, também no processo de ensino e aprendizagem, pois participava das rodas explicativas. A investigação acerca da atuação de uma nova agente educacional em sala, estagiária em pedagogia, também auxiliou a compreender a questão do desenvolvimento do aluno.

Logo no início da pesquisa, a professora principal M., relatou que a assistente, estagiária de pedagogia, havia sido encaminhada pela coordenação, por conta do caso de L.F. Entretanto, ela não tinha a tarefa de ficar exclusivamente com ele, mas de auxiliar as outras professoras. M., disse que esta medida foi um pedido feito por ela a coordenação pois, no ano passado tinha tido muitas dificuldades com o aluno por conta de suas dificuldades. Deste modo, a suposição gerada foi a de que, com a chegada da nova assistente as coisas começaram a se modificar. Segundo M., e sustentado pela outra professora da sala, foi aos poucos que L.F. começou a se integrar na turma, na medida em que se relacionava com os colegas, participava mais das atividades coletivas e se envolvia com maior expressividade, mas a relação com os colegas aconteceu em momento posterior a chegada da estudante estagiária J.

Em conversação com J., ela esclareceu que a relação que havia desenvolvido com o aluno era muito pautada no aspecto afetivo. Disse que ambos se beijavam e se abraçavam com constância e que era comum o aluno lhe falar que a amava, assim como também o fazia com

as outras professoras. Em momento de conversação com a assistente J., ela enfatiza que o trabalho com o aluno estava sendo muito gratificante. Estudante do curso de pedagogia, J. disse que o caso havia feito com que ela se interessasse mais pela área, especialmente de educação inclusiva, com alunos com dificuldades. Em determinado momento, ela diz:

Agora estou pensando mesmo em enfocar essa área, com pessoas especiais. Antes de chegar aqui, eu tinha trancado o curso, sabe, estava meio perdida, sem saber o que queria fazer da vida, assim.... Mas daí, a escola me chamou pra trabalhar aqui, e eu vim. Desde então eu tenho gostado muito, de trabalhar nessa área, de acompanhar ele (*o aluno*). E agora eu estou mais animada com o curso.

J. diz ainda que no início foi um pouco “estranho” se relacionar com o aluno. Em alguns momentos, quando, por exemplo, ele apresentava cansaço e sonolência e chegava a babar, em detrimento da medicação que utilizava, ela relata que não estava “acostumada” com este tipo de comportamento e por isso achava estranho, mas que com o tempo de trabalho junto a ele foi se adaptando e aprendendo a lidar com estas questões.

Esta situação específica nos leva a produzir reflexões sobre as múltiplas dimensões relacionadas ao desenvolvimento do sujeito e sobre as possibilidades de um desenvolvimento de forma saudável. Ao longo do processo, fomos mobilizados a refletir acerca da multiplicidade de elementos que englobam o processo de aprendizagem e da possibilidade para os processos educativos de oferecerem contribuições para o desenvolvimento de posturas mais saudáveis dentro de sala de aula. Consideramos que o caso de L.F. permite visualizar uma possibilidade para o espaço institucional da escola de ser promotora de processos de saúde e desenvolvimento global da criança. Foi a partir da dinâmica elaborada com a professora, da proximidade afetiva e do diálogo que L.F. apresentou não só uma desenvoltura no seu repertório comportamental, ao lidar com os colegas com maior proximidade e envolvimento como também progresso nos próprios elementos da aprendizagem, participando das atividades coletivas de explicação e sendo capaz de elaborar o alfabeto e aprender, concretamente, a leitura e a escrita.

Apesar de L.F. ter acompanhamento e realizar tratamento medicamentoso anterior ao ano de repetência, a questão dos afetos e das relações pessoais aparentaram serem mobilizadores para uma transformação real na sua vivência escolar, colaborando para a construção de um posicionamento capaz de favorecer o processo de aprender, através de um desenvolvimento saudável, integrado na turma. Neste sentido, consideramos que contemplar múltiplas dimensões que possam se relacionar as problemáticas do sujeito, uma vez em que

ele se constitui como um todo integrado, pode ser uma estratégia de ação junto aos alunos tidos com “problemas” educacionais gerais. Esta percepção contraria a compreensão de que o problema do aluno está relacionado somente as suas capacidades cognitivas particulares, e que as ações para a “melhora” deste sujeito devam ser encaminhadas unicamente nesta direção. No caso de L.F., a professora M. explicou que, no ano anterior – antes da chegada da assistente- a forma de lidar com as dificuldades apresentadas por L.F. em sala, estava unicamente relacionada a questão medicamentosa do aluno. É certo que as intervenções pedagógicas buscavam contribuir para o processo de ensino e aprendizagem mas uma certa “dependência” do medicamento apareceu nos discursos e práticas desta configuração educacional.

De acordo com o relato da professora M., a medicação que o aluno tomava, da qual consistia em seu “tratamento”, auxiliava o aluno a se manter mais concentrado nas tarefas. A professora diz:

“Normalmente ele chegava aqui muito agitado, impossível de trabalhar. Então a gente tinha que esperar um pouco, até o medicamento fazer o efeito e ele poder começar as atividades. Senão era impossível, sabe? Ele ficava muito agitado mesmo.”

Neste sentido, não era incomum que a professora assistente saísse de sala de aula com o aluno até o remédio “fazer efeito”, e, no momento final da aula, quando o remédio teria “acabado o efeito”, o aluno voltava a ficar agitado. De acordo com as professoras, quando L.F. não estava sob o efeito do medicamento era muito difícil trabalhar com ele. Normalmente a tarefa era interrompida quando “acabava o efeito” da medicação, e quando o remédio “fazia efeito”, o aluno ficava “quieto” e podia executar as atividades. Caso contrário, de acordo com relato da professora principal, L.F. tinha dificuldades de ficar sentado e ter atenção na atividade. Entretanto, cabe ressaltar que o aluno não tinha dificuldades em ficar sentado diante de outras atividades, como jogos, livros e revistas. A dificuldade de compreender o exercício e executá-lo parecia distanciar L.F. das tarefas. Uma questão a ser apontada estava no fato de que, nos momentos coletivos, que eram dados grande parte das explicações de conteúdos em sala, L.F. estava ausente da roda, com atenção em outro local. O medicamento fazia efeito para um momento específico, de realização de tarefas. Mas, a falta do conhecimento prévio dos conteúdos também parecia dificultar a realização destas. Somente com a inserção do aluno nos momentos coletivos, na criação de relacionamentos interpessoais no espaço de sala de aula, que L.F. começou a apresentar um desenvolvimento favorável para o processo de aprendizado. Ou seja, apesar da medicação ter sido considerada como elemento essencial para o “funcionamento” do sujeito, a situação não aponta de que

tenha sido por conta desta medicação unicamente que a estrutura do processo do aluno tenha se modificado, na medida em que, foi somente no ano seguinte, com a nova configuração interpessoal em sala de aula, que o aluno começou a se desenvolver.

A intervenção no aspecto emocional de L.F., com a criação de uma relação interpessoal afetiva com a estagiária, aparece como um elemento que possibilitou a construção de um novo posicionamento do aluno. Neste sentido, retomamos a percepção de que as compreensões relacionadas a aspectos emocionais e sociais da vida do sujeito frente a suas dificuldades- de aprendizado, de saúde- podem ser sinalizadores inteligíveis no entendimento de suas problemáticas e transtornos.

Consideramos importante abrir uma breve reflexão sobre a questão medicamentosa na medida em que propomos um diálogo com o campo do desenvolvimento da saúde. Outro ponto a ser destacado, que apareceu na pesquisa, neste mesmo caso, foi que, embora a medicação se apresentasse como essencial para a realização das tarefas, de acordo com relato da professora, alguns contratempos também apareciam ocorrer por conta deste mesmo elemento. De acordo com a professora M., as vezes o aluno se apresentava “tão quieto”, “por conta da medicação”, que não conseguia continuar a desenvolver as tarefas. A professora relata que não era incomum que L.F. se debruçasse sobre o exercício e apresentasse cansaço e sonolência, e explica:

Às vezes, por conta da medicação sabe? ele ficava muito apático, chegava até a babar encima da carteira! A gente olhava pra ele e via ele fechando os olhinhos, sabe como se estivesse com sono? Ficava muito cansado mesmo. E nesses momentos a gente também não conseguia mais continuar a tarefa.

A professora comenta também que em determinados momentos, L.F. ficava com olhar perdido e demorava muito tempo para escrever apenas uma letra ou concluir um desenho. Estas questões nos possibilitam refletir acerca da dependência medicamentosa que o sujeito pode vir a desenvolver em um tratamento medicamentoso de saúde e da questão da autonomia do mesmo, assim como acerca das expectativas que se constroem encima deste sujeito. O discurso das professoras, de que o aluno só funciona com efeito do medicamento, evidencia a questão das expectativas e orientam as suas práticas pedagógicas em relação a este aluno, reforçando a perspectiva da dependência do sujeito em relação a medicação. Neste sentido, se propomos tratar de processos educativos que contemplem a subjetividade e que sejam favoráveis para o desenvolvimento saudável do sujeito, não podemos considerar que o tratamento medicamentoso, como via única, seja a alternativa mais coerente. Mas, compreender o espaço social onde este sujeito se configura pode permitir a elaboração de novas compreensões a respeito de suas dificuldades, e a partir disto, pensar em novas

estratégias que se atentem para outras questões, torna-se um fator direcional para a proposta deste trabalho.

Neste sentido, entender a subjetividade presente nas práticas e nos contextos permite compreender e trabalhar junto aos alunos que apresentam dificuldades. Além disto, permite um entendimento diferenciado acerca da própria dificuldade, na medida em que visualiza o sistema como um todo, se gerador ou não, de um desenvolvimento saudável. A partir destas considerações que outras observações foram elaboradas no cenário institucional da escola pesquisada. Estes espaços permitiram compreender que as configurações subjetivas que o sujeito apresenta estão entrelaçadas a múltiplas dimensões. O cenário social concreto da escola pode ser um fator que aponta estas dimensões, na medida em que pode possibilitar posicionamentos saudáveis, ou não.

5.2 A Configuração Subjetiva dos Espaços Concretos

Consideramos que escola pesquisada conte com certos aportes – teóricos e práticos- que permitam configurações “diferenciadas”, conforme a filosofia da própria instituição, e no que se refere ao aspecto prático e concreto, a configuração subjetiva dos espaços escolares aparentam contar com elementos que apontavam o favorecimento de um desenvolvimento saudável, onde elementos como o bem-estar, a autonomia e a criatividade estivessem presentes, estampando o cenário institucional. Através das observações realizadas, pode-se perceber que os cenários percorridos na escola pareciam contribuir para uma movimentação espontânea, expansiva e criativa dos alunos. Conforme será apresentado a seguir, foi observado que esta configuração geral aparentavam possibilitar estes posicionamentos.

Como exemplo, iniciamos a descrição do espaço mais frequentado no cenário escolar: a sala de aula. Foi possível compreender que a sala de aula apresentava configurações subjetivas próprias a depender da turma que naquele local compartilhava. De forma mais evidente, a sala era completamente preenchida por elementos diversos que diziam respeito aos alunos da turma que preenchem o espaço. Em todas as paredes, se apresentavam: trabalhos executados pelos alunos, desenhos realizados por eles, fotografias de aniversários e curiosidades. Também havia um espaço para experimentações de ciências, como pequenos insetos dentro de garrafas, e uma amplidão de instrumentos que ficam espalhados, tais como: jogos, revistas, livros e materiais escolares, de papelaria, disponíveis a todos. Todos os materiais escolares eram compartilhados e ficavam expostos e dispostos por toda a sala. Um ponto relevante a ser destacado diz respeito ao banheiro, este se configurava como um espaço

que fazia “parte” da sala de aula. Ele ficava dentro da sala, sendo acessível através de uma porta que se localiza no início desta e também se apresentava como um corredor que separava as salas e turmas e do qual ambas compartilhavam. Ainda dentro de sala existia uma pia que os alunos utilizavam com frequência, e perto deste espaço localizava um grande jardim onde os alunos passavam a maior parte do intervalo.

Esta configuração do espaço da sala de aula permite uma reflexão acerca do posicionamento dos alunos. Excetuando-se os momentos em que a professora oferecia as explicações em roda, os alunos se levantavam e se dirigiam para o banheiro, buscavam algum material, sem precisar pedir para a professora pois estes elementos estavam “integrados” no espaço da sala de aula. Uma vez em que o banheiro se localizava como uma extensão da sala, o aluno não parecia se retirar do espaço, e o mesmo acontecia com a pia. Ainda, para beber água, os pais dos alunos eram orientados a levarem, cada aluno, a sua garrafa. Deste modo, o espaço da sala parece oferecer tudo que o aluno precisa, favorecendo a mobilidade e certa autonomia por parte dos alunos. O próprio uso dos materiais, como elementos compartilhados, também sugerem uma configuração subjetiva propícia para o desenvolvimento das relações humanas. Não foram observados, em nenhum momento, situações de descaso com o material, e, em determinado momento foi observado que, quando um aluno não quis “emprestar a borracha” para outro, a professora entrevistou e explicou sobre a importância da partilha e do cuidado.

Outro espaço concreto da escola que apareceu com bastante ênfase e expressividade dentro desta temática foi o espaço do jardim, o “parquinho”, onde as crianças passavam a maior parte do intervalo. Neste parquinho, os alunos contam com diversos elementos lúdicos como balanços, escorregadores, pneus, dentre outros. O espaço mais preenchido pelas crianças é ao pé de uma grande árvore. Abaixo desta, existe um pequeno parque de areia onde a maior parte das crianças brinca. Os alunos podem tirar os sapatos, subir nas árvores, brincar com os pneus, cavar a areia do parque e correr ao longo de um amplo espaço gramado. Neste espaço, a expressividade corporal dos alunos aparece bastante pronunciada. Os elementos dispostos parecem favorecer a movimentação, criatividade e expressividade corporal dos alunos. Em conversa com uma professora em um destes momentos, a pesquisadora comenta que em outra escola onde faz estágio os alunos são proibidos de correr por que o piso da escola é escorregadio e os agentes educativos temem que os alunos caiam e se machuquem. A professora, com este comentário, responde:

Isto é um absurdo! Eles deveriam fazer alguma coisa, colocar um piso de plástico, algo assim.... Por que, a gente como pedagogo, psicólogo, sabe que o aluno precisa correr, se movimentar bastante, né? Pro próprio desenvolvimento dele, de aprendizagem mesmo.

Na fala da professora identificamos a consideração da mesma pelos aspectos corporais como elementos que se relacionam ao desenvolvimento do sujeito. No presente trabalho utilizamos também de uma compreensão semelhante, quando retratamos a saúde enquanto dimensão global, que integra o posicionamento corporal do aluno como aspecto relacional da vida deste, se manifestando em consonância com as outras dimensões de sua vida. Esta relação corpórea do sujeito no mundo que vivencia é contemplada por Csordas (2008) que considera que as sensações que o sujeito tem, no corpo, e das quais lhe chamam sua atenção, dizem respeito não somente ao corpo como um objeto isolado, mas a um elemento que situa este sujeito no mundo. Deste modo, consideramos que as sensações corporais que a pessoa tem estão embutidas na configuração subjetiva da mesma e se estas aparecem relacionadas a possibilidade de autonomia e espontaneidade, conduzem a uma série de compreensões dos modos deste sujeito de se posicionar no espaço que o circunda.

Na presente análise consideramos que as dimensões do afeto e dos processos cognitivos perpassam a linguagem corporal, se integrando em uma visão total do sujeito. A produção de sentidos subjetivos elaborada pelos alunos no espaço da escola abarca esta dimensão. Tratar a forma de estar corporalmente no espaço permite considerar uma integração de múltiplos aspectos que fazem parte da vida do sujeito para a composição de sua subjetividade. Neste sentido, uma configuração do espaço escolar que favoreça movimentações espontâneas dos alunos se relaciona a uma dimensão da própria saúde deste sujeito.

Um caso ocorrido na segunda turma pesquisada permite situar a questão da dimensão corpórea do sujeito em sala envolvendo a perspectiva da saúde. Em um determinado momento dentro de sala, a professora assistente contava uma história onde os alunos estavam dispostos em roda no chão. A pesquisadora notou que alguns alunos, com a contação da história, foram-se deitando no chão. Uma aluna, ao lado da assistente, comentou com ela que haviam colegas que estavam deitados, dizendo: “Olha professora, eles ali”. A assistente, entretanto, lhe respondeu: “Não tem problema, eles estão prestando atenção”. Compreende-se que esta, e outras atitudes semelhantes observadas em sala, podem ser um exemplo do que para alguns seria compreendido como “permissividade”, mas que, por outro lado, apontam também um modo de relacionamento que permite um posicionamento mais autônomo por parte dos alunos.

A respeito desta intervenção da professora, vale realizar uma ressalva: ao longo de toda pesquisa em campo foi possível observar que as professoras chamavam a atenção dos alunos sem “limites bruscoss”, como ameaças e punições. É certo que o chamar a atenção dos alunos tinha certa constância, especialmente no início da aula ou depois do intervalo- e com maior ênfase na turma de pré-alfabetização. Mas, o “chamar a atenção” consistia em chamar o aluno pelo nome, falar da importância da atividade, etc. A pesquisadora se interessou por esta consideração, na medida em que as vivências profissionais anteriores, em outras instituições, apontavam para limites bruscoss estabelecidos através de agressividade e autoridade marcante. Compreendeu-se, então, que este comportamento das professoras advém da orientação da escola. Através de conversação com as professoras, elas relataram que fazia parte do projeto pedagógico da escola este modo de intervenção. Diante disto, buscamos estabelecer contato com a coordenadora responsável, que resumiu, brevemente, que a proposta da escola está nos aspectos lúdicos e vivenciais, e afirmou que isto possibilita o desenvolvimento do aluno em um sentido integral. Neste sentido, o encaminhamento de estratégias educativas, com o fim de promover elementos favoráveis para o desenvolvimento do sujeito, apareceu, durante a pesquisa, não somente no discurso dos agentes institucionais mas nas próprias práticas das professoras em sala de aula. Pensar nestas estratégias corresponde a um dos tópicos apresentados no presente trabalho, de tal modo que, buscamos contemplar este aspecto dentro da própria pesquisa em campo.

5.3 As Práticas Educativas e o Desenvolvimento Saudável dos Sujeitos

Consideramos interessante notar que a escola parece contemplar a dimensão do desenvolvimento integral na sua filosofia e prática. Na fala da coordenadora e professoras é possível identificar elementos que dizem respeito ao favorecimento de um desenvolvimento saudável dos sujeitos, através da melhoria nas suas relações interpessoais, na importância atribuída ao elemento lúdico e a criatividade, dentre outros. Ainda assim, diversas reflexões foram geradas a respeito da utilização dos processos educativos como favoráveis para a construção de um desenvolvimento saudável do sujeito. Como exemplo, tomamos o caso da “semana gourmet”, que foi criada pela instituição com o fim de apresentar receitas e pratos gastronômicos para as crianças. Se tomarmos este momento como uma oportunidade para tratar de saúde, implementando noções de uma alimentação saudável e construindo, junto com os mesmos, a utilização de produtos favoráveis para a manutenção da mesma, estamos construindo, concretamente, de forma lúdica e interativa- que são elementos favoráveis para a

construção de conhecimento entre as crianças- novas visões a respeito da saúde. Entretanto, conforme foi observado nos cartazes estampados pela escola, não foi este o elemento que ficou destacado nesta proposta. Pelo contrário, o uso de alimentos nocivos a saúde estiveram presentes em grandes quantidades. Como exemplo, o uso de açúcar refinado -cujos malefícios são amplamente difundidos por pesquisas científicas- foi um elemento predominante na maior parte destas receitas. Este fato permite-nos pensar que a proposta da semana *gourmet*, de fato, esteve distanciada de um aproveitamento do espaço para tratar de uma temática que, dentro dos processos educativos, poderia ser aproveitada, e que ainda, a noção de que os alimentos gastronômicos considerados gostosos seriam os alimentos nocivos à saúde, o que se constitui como uma reprodução cultural. De modo contrário, a implementação de alimentos saudáveis com a construção de um novo paladar, de uma nova concepção do que é um alimento “gostoso”, é de, fato, uma ação voltada à transformação de padrões, valores e crenças sociais.

Em outros momentos educativos também pudemos visualizar que o aspecto da construção de elementos saudáveis, para o sujeito, estiveram ausentes quando poderia ter sido maior estimulados. Foram observados diversos momentos em sala de aula em que, frente ao que era aprendido, o aluno não parecia exercitado para elaborar um posicionamento autônomo – ativo e criativo- frente as tarefas encaminhadas. A reprodução do conteúdo apareceu como uma constante em muitos destes momentos durante a pesquisa. Um destes pontos esteve relacionado a ausência marcante de elementos advindos das vivências cotidianas dos sujeitos, sendo substituído por “fórmulas gerais” apresentadas em sala. Para exemplificar isto, tomamos para análise um evento que ocorria com frequência no momento de execução de tarefas.

Era comum que a professora encaminhasse a seguinte atividade: Desenvolver uma frase que contivesse a seqüência de letras que estavam sendo estudadas. A partir disto, os alunos deveriam pensar em palavras que contivessem as letras ou seqüência de letras que estavam sendo trabalhadas e elaborassem frases a partir destas palavras. Nestes momentos foi bastante observado que a maior parte dos alunos, quando recebiam a tarefa, logo buscavam uma resposta “certa”. Por alguns segundos alguns deles pareciam pensar no que era proposto, olhavam para cima, e as vezes arriscavam uma palavra. Mas também foi visível que com muita rapidez grande parte dos alunos virava-se para o colega ou para o professor e lhe pediam uma palavra que ele poderia utilizar. Quando não era feita a pergunta direta para o professora, era observado que alguns alunos olhavam para o mural em busca das palavras. Deste modo, constatou-se a utilização muito frequente de “palavras padrões”. A maioria das palavras utilizadas pelos alunos nas tarefas eram palavras retiradas dos murais da sala e muito

repetidas nos exercícios dos alunos. Grande parte das frases elaboradas por eles também foram correlacionadas e apresentadas como “frases-padrão”, que eram frases recorrentes utilizadas pelos alunos. “A menina gosta de maçã” seria um exemplo de frase padrão.

O modo padronizado de ação e de resposta é um modelo tipicamente homogeneizador criticado por diversas linhas contemporâneas acerca dos processos educacionais. Não podemos deixar de considerar as possíveis contribuições que a imitação, no desenvolvimento infantil, pode apresentar. Entretanto, a repetição exacerbada, visível com expressividade proeminente em sala de aula, nos encaminha para elaborar reflexões acerca do posicionamento criativo e autêntico destes sujeitos. Durante toda a pesquisa em campo, somente um caso foi contemplado, em que os elementos de um sujeito ativo apareceram durante a realização de uma destas atividades observadas. Apresentamos o caso no parágrafo seguinte.

Durante um momento de tarefas semelhantes a citadas anteriormente, um aluno se aproximou da professora e lhe mostrou a sua frase. Ela sorriu e mostrou o trabalho feito pelo aluno para a pesquisadora. A frase continha elementos cotidianos da vida do sujeito, dizia a respeito de vídeos-game e, por terem nomes estrangeiros, continham elementos da alfabetização muito complexos. A professora, se dirigindo para a pesquisadora e junto ao aluno, disse: “O J. tem muitos vídeos-game em casa, né, J.? Ele tem um quarto de brinquedos só para ele”. O aluno balançou a cabeça positivamente e a professora lhe mostrou como se escreviam as palavras em inglês e explicou que eram de outra língua, por isto eram mais difíceis de escrever. Quando o aluno se afastou a professora comentou com a pesquisadora que gostava muito de ver isso acontecer. Disse que achava “muito legal” quando o aluno conseguia produzir uma frase com elementos da vida diária deles. Entretanto, foi possível observar que a mesma professora oferecia, por diversas vezes, as repostas das tarefas para os alunos. Eles lhe pediam alguma ajuda quanto a escolha da palavra e a professora lhes respondia com a própria palavra. Dizia-lhes: “Por que você não escolhe a palavra ‘maçã’?”.

O modo pedagógico de atribuir as respostas corretas fez emergir na pesquisadora uma reflexão acerca da necessidade da resposta mais do que o processo de construção em si. A não exploração dos recursos criativos do aluno apontava desfavorer a criação da autonomia, de uma construção singular de posicionamento por parte do próprio aluno, sujeito que aprende. Oferecer ao sujeito o conteúdo pronto, com o fim de se atingir a “resposta correta”, é seguir o modelo que recusa quaisquer elementos diferenciados que possam promover alterações no esquema delineado, semelhante a concepção de que o aluno “desajustado” é um elemento que precisa ser remodelado, a fim de que o sistema permaneça o mesmo.

A reprodução de comportamentos e respostas aparece intimamente relacionada a reprodução de valores da cultura e dos sistemas da sociedade. Neste sentido, se pensamos em uma Educação diferenciada, crítica em relação as problemáticas sociais, é necessário que seja atribuída maior importância ao posicionamento ativo e diferenciado dos sujeitos na escola. Neste ponto, os alunos não adaptados não correspondem, necessariamente, a um “mal que precisa ser banido e tratado”, mas como representante de uma cultura mais abrangente e também como um elemento de denúncia a respeito de um sistema que apresenta diversas limitações e entraves. Seria necessário que houvesse maior estímulo a autonomia e o desenvolvimento de capacidades criativas dos sujeitos no espaço escolar.

Na segunda turma observada foi possível constatar também outro posicionamento, por parte da professora assistente, favorável para a construção da criatividade e autonomia do sujeito. A assistente que estava sendo acompanhada pela pesquisadora na atividade, quando recebia os desenhos e sugeria uma frase, se dirigia ao aluno e dizia: “Eu quero uma frase bem legal. Esta não, esta frase você já usou com a palavra de antes. Pensa em uma diferente”. Por conta desta turma os alunos estarem ainda no processo de pré-alfabetização, era a professora que escrevia a frase sugerida por eles, que faziam um desenho correspondente a letra que estava sendo trabalhada. Deste modo, os alunos precisavam criar frases com esta palavra. Durante a atividade, foi observado que para todos os alunos ela dizia que “gostaria de uma frase bem legal”. A maioria dos alunos diziam frases repetidas e do “tipo padrão”, mencionadas anteriormente. Foram poucos os casos, de dois a três, dentre vinte, que eles apresentaram algo relacionado as suas vivências pessoais, como um aniversário que haviam ido ou algo que gostavam de fazer. Ainda assim, o posicionamento da assistente sugere uma forma de incentivo aos alunos para trabalharem em conjunto com seus elementos subjetivos amplos.

Embora consideremos que a instituição estudada apresenta diferenciais marcantes, favoráveis ao desenvolvimento saudável dos alunos, a percepção do aluno enquanto mero “reprodutor” também pôde ser visualizada com certa constância e repetição nos momentos de realização de diversas tarefas. Dentre elas, foi refletido especialmente em um momento de realização de uma atividade da qual a professora pediu para que todos pintassem a bandeira do Brasil com as cores correspondentes. No momento do encaminhamento da tarefa, não houve nenhuma pergunta em relação as cores que os alunos deveriam pintar e durante a atividade, nenhum aluno teve dúvidas quanto as cores, de modo que o conhecimento das cores da bandeira do Brasil parecia estar bem assimilado pelos alunos. Entretanto, estava sendo reforçado, por algum motivo educacional. Durante a atividade, foi possível observar que os

alunos pintavam apressadamente. A pesquisadora também recebeu um desenho para colorir. Entretanto, a mesma sentiu interesse em utilizar das cores para criar, encima da bandeira, cores diferentes, a fim de explorar o próprio potencial criativo e ter mais interesse pela atividade. Entretanto, o ímpeto da pesquisadora foi refreado com receio de “atrapalhar” a atividade que foi proposta, principalmente por que as crianças, em sala de aula, sempre mostraram uma tendência a imitação³. A partir deste posicionamento da própria pesquisadora, uma reflexão foi gerada. Situando-se como sujeito da própria pesquisa, a desenvolver atividade semelhante com os alunos observados, a pesquisadora se percebeu diante a necessidade do cumprimento de uma tarefa que parecia estar mais associada ao desenvolvimento motor do que ao real entendimento das cores da bandeira do Brasil. A partir disto, uma reflexão de atividade capaz de exercitar a criatividade dos alunos foi elaborada, mesmo que silenciosamente. Utilizar destas oportunidades permite que o sujeito, ao colorir como lhe gostaria pudesse assim também se posicionar frente a um símbolo nacional com maior autonomia, criatividade. Esta dimensão, do sujeito que cria, apareceu, em diversos momentos de sala de aula, substituída pela necessidade da conclusão do dever e da forma “correta” de responder.

Dentro dos processos educacionais, a importância que se dá ao encaminhamento do conteúdo parece sobressair aos outros elementos da vida do sujeito. Ainda assim, na instituição pesquisada, as salas de aulas dos ensinios iniciais, como a estudada, apresentam espaço de exercício da criatividade, denominados por “espaço lúdico-criativo”, pois a escola conta com o aporte teórico da necessidade de elaboração criativa da criança – conforme mencionado anteriormente.

Neste sentido, considerando o espaço lúdico-criativo como momento oportuno para o desenvolvimento da criatividade e autonomia dos alunos, a pesquisadora buscou investigar os elementos produzidos neste espaço. Constatou-se que a maioria das atividades continha elementos de escolha do aluno (quanto a cor que utilizaria, as formas, etc.). Foi possível observar que alguns alunos faziam a atividade concentrados, enquanto outros não tinham interesse pelas tarefas. Uma observação que chamou a atenção foi a dos alunos que buscavam rapidamente as professoras para “fazer por eles” ou para lhes ajudar com a escolha de cores e formas. Entretanto, esta ajuda era constantemente pedida com o fim de um resultado, e era

³ Em outro momento, porém, a pesquisadora foi informada de que a alteração das cores da bandeira do País não podem ser realizada, constando este informe na Lei No 5.700 de 1º de Setembro de 1971, Art. 31 parágrafo II. Segundo esta lei, a realização de mudanças na forma, cores, proporções e dístico, além do acréscimo de outras inscrições, se consolida como crime, em desrespeito à Bandeira Nacional. Porém, cabe ressaltar que a importância do relato está na consideração do encaminhamento da tarefa a partir de seu valor reprodutivo.

ofertada de forma semelhante. Neste sentido, tomando um exercício como base, o aluno disse a professora: “Professora não sei o que colocar aqui no meu presente”. E a professora lhe respondeu: “Ah, coloca um laço que fica bonito. Ou você pode colocar uma estrela também.” A tarefa consistia na produção de elementos diversos, que os alunos gostavam, para enfeitar uma caixa que representasse um presente embrulhado. Alguns alunos colocavam coisas que gostavam, e outros pediam a professora, que lhes respondia com o elemento. Era muito comum observar que os alunos pediam para alguma das professoras que fizessem para eles. Recortassem, desenhassem etc. Em uma dessas vezes, a professora assistente se dirigiu ao aluno e disse: “Vou fazer do meu jeito para você ter uma idéia de como é uma estrela, mas é importante que você faça da sua maneira.”. O aluno resistiu, franzindo a testa e disse que não queria. A professora reforçou “O trabalho é seu, não é meu. Então você que precisa fazer o desenho, senão como é que a gente vai dizer que o trabalho é do H. (*nome do aluno*)?”.

Em outro momento de atividade lúdico-criativa, os alunos deveriam fazer algum objeto com a argila entregue. Foi avaliado que quase todos os objetos produzidos pela argila eram aqueles dos murais, das palavras. Alguns ainda continham elementos da criatividade da criança, como um robô feito por um aluno. Entretanto, muitas “maçãs” apareceram, e outros elementos que apareciam constantemente nas tarefas. A pesquisadora também acompanhou a professora para o momento da nomeação destes elementos. Os alunos estavam fora de sala, no intervalo, e a professora escrevia o que era cada escultura de argila, sem que estivessem sido escritas anteriormente. Como havia acompanhado algumas tarefas, dizia que se lembrava de alguns objetos. Entretanto, foi possível acompanhar que alguns destes, ela hipotetizava, exatamente dos quais faziam parte dos murais e que eram muito recorrentes nas atividades. Este ponto nos remete a uma questão relacionada a reprodução do conhecimento, pois, a medida em que a pessoa é incapaz de criar acima do que lhe é apresentado, ela passa a se comportar como mero reproduzidor daquilo que aprende.

Além do próprio campo da pedagogia ser afetado com a postura meramente reprodutiva do aluno (relembrando a concepção da Educação bancária proposta por Paulo Freire), consideramos que, para a atuação da própria psicologia, este é um ponto imprescindível a ser elaborado. Na medida em que o campo da psicologia se volta para atuar junto ao desenvolvimento do sujeito, é necessário considerar que os elementos que impedem um posicionamento autônomo deste mesmo se relacionam a suas instâncias psíquicas e ao seu funcionamento saudável. Neste sentido, se a psicologia busca auxiliar as pessoas a se desenvolverem de um modo saudável, não pôde excluir a dimensão que estes elementos

exercem sobre ele, considerando a teia relacionada da qual sustentamos através da concepção da Subjetividade proposta por González Rey (2003).

5.4 O Olhar Psicológico e Suas Contribuições

Neste sentido, consideramos que as pontes entre psicologia e educação poderiam ter muito a contribuir para o desenvolvimento global na medida em que se atentam para as múltiplas questões que fazem parte da Subjetividade dos alunos, da configuração subjetiva institucional, e das questões culturais mais amplas da Sociedade. Neste sentido, tanto a psicologia, na compreensão do sujeito para o campo educacional, como o próprio campo educacional frente aos processos psicológicos do sujeito podem favorecer o desenvolvimento saudável das pessoas que fazem parte deste cenário. Para a psicóloga da instituição pesquisada, C., esta linha de interface pode, porém, apresentar algumas problemáticas. Em conversa com a mesma, a psicóloga relata que em anos anteriores a escola teve algumas dificuldades com estagiários do campo da psicologia e que, por conta disto, atualmente evitam aceitar estagiários desta área. A psicóloga diz:

Aqui tivemos problemas com estagiários da psicologia por que eles não compreendem que o papel do professor é diferente do papel do psicólogo. O psicólogo oferece a escuta, ele dá outro tipo de atenção para o aluno. Uma atenção que o professor não pode ter, pois este tem outros objetivos dentro de sala de aula.

A respeito desta “escuta” da qual a psicóloga comenta, Mitjáns Martínez (2009) argumenta que a característica do psicólogo de oferecer “escuta” pode, ao contrário do que relata a psicóloga da escola, ser um elemento favorável para promover modificações necessárias no campo educativo. A autora propõe que o oferecimento desta escuta conta com uma compreensão diferenciada e aprofundada do ser humano, baseada no estudo psicológico das questões correspondentes, e por isto a psicologia poderia, através deste mesmo elementos, auxiliar a construir propostas capazes de contemplar o sujeito a partir de um ponto de vista que considera os aspectos da subjetividade dos sujeitos.

Entretanto, o apontamento “contrário” da psicóloga C. possibilita pensarmos nas dificuldades reais enfrentadas por profissionais da psicologia nos espaços pedagógico-escolares. Tacca (2006) é uma das autoras da área que discute estas questões na contemporaneidade. A autora reflete acerca das estratégias pedagógicas em seus modos práticos de intervenção e as dificuldades que a psicologia enfrenta a partir destas compreensões. Para a autora, uma destas dificuldades está relacionada ao direcionamento das

práticas pedagógicas enfaticamente relacionados ao encaminhamento de conteúdos curriculares. O que foi observado na pesquisa em campo foi que, de fato, algumas manifestações dos alunos em sala poderiam se enquadrar como “empecilhos” para o encaminhamento dos conteúdos. Em alguns momentos foi observado reações contrárias dos alunos para a realização da tarefa. Em um destes momentos, a professora chamou o aluno, que brincava, para a execução de uma tarefa⁴. No momento em que foi chamado, o aluno respondeu a professora que não queria fazer a atividade. A professora lhe disse que aquele era o horário dele de fazer o dever e deixar a brincadeira, ao passo que ele lhe respondeu “ainda não estou pronto”. Então, neste momento a professora lhe disse: “Você não está pronto? Vou então lhe dar mais alguns minutos e depois deste tempo você vem, certo?”, e o aluno concordou, balançando a cabeça em tom afirmativo. Depois foi observado que ele de fato cumpriu o combinado e foi até a mesa para realizar a tarefa.

O caso relatado acima permite compreender que um diferencial se destaca nesta prática pedagógica. A forma de intervenção possibilitou a manifestação do aluno, respeitou a sua autonomia e o seu posicionamento de *não estar pronto para fazer a tarefa*. A partir desta “escuta” do aluno, a professora buscou estabelecer um contrato, através de um diálogo que considera os elementos emocionais expressos pelo aluno, quando diz “não estou pronto”. Neste sentido, consideramos o exemplo como um caso pontual que permite refletir sobre as práticas pedagógicas orientadas para a compreensão dos aspectos subjetivos que o aluno apresenta. Conforme a explanação teórica anterior, relembramos a concepção de que, se o profissional busca considerar o sujeito que aprende, tende a oferecer uma “escuta” para as suas reações emocionais, considerando que elas também têm importância, e que interferem no desenvolvimento do aluno e da tarefa. Isso não significa que o profissional iria consentir com a não realização da mesma por um posicionamento contrário do sujeito, mas a sua forma de intervenção, junto ao aluno, é diferenciada.

Este caso pontual não aparenta se constituir em campo como um momento “excepcional”. De fato, ao longo de quatro meses de pesquisa em campo, foi possível observar que a relação aluno-professor é marcada pela escuta e pelo diálogo. Atenta a esta questão, a pesquisadora buscou estabelecer conversação entre as educadoras a respeito. Em um destes momentos, a professora informou sobre a filosofia da escola, sobre o treinamento que recebiam e sobre as orientações encaminhadas semanalmente nas reuniões pedagógicas.

⁴ Um breve esclarecimento sobre a concepção pedagógica da escola: a turmas de alfabetização é separada em quatro grupos distintos, com cinco alunos aproximadamente cada, e faz-se um rodízio destes alunos, que passam por cada tarefa. Esta proposta, de acordo com as professoras, é implementada para que os alunos possam ter um acompanhamento mais “individualizado”.

Neste sentido, um ponto a mais é atribuído para a questão da atuação do psicólogo dentro de uma equipe como esta, que possibilita estratégias educativas que contemplam a subjetividade do sujeito.

Neste sentido, é importante destacar que a compreensão das práticas pedagógicas permitem uma leitura sobre a própria prática dos psicólogos no campo escolar. Isto por que o psicólogo se presta a oferecer um serviço e, sendo parte da equipe, se depara com expectativas, idéias e valores criados e sustentados na própria instituição. A compreensão que se têm do aluno dentro da escola e das práticas educativos em si direcionam também o trabalho deste profissional. Ainda assim, considerando o sujeito ativo, construtor de paradigmas e transformações no mundo do qual vivencia, conforme nos aponta González Rey (2003) na perspectiva da Subjetividade, o profissional do campo de psicologia, poderia oferecer direcionamentos, através de sua “escuta”⁵ capazes de contemplar a dimensão subjetiva dos alunos. Deste modo, poderia encaminhar propostas educativas capazes de contemplar estas dimensões que são importantes para o desenvolvimento da pessoa e que estão, também, implicados com os processos de ensino e aprendizagem dos quais o sistema educacional tende a privilegiar.

5.5 – Educação para a Saúde

Retomando a questão de se considerar o sujeito que aprende, a partir de sua autonomia e subjetividade, em uma visão ampliada, apontamos o fato de que durante a pesquisa não foram identificados sinalizadores marcantes, nos discursos dos agentes educativos, que estivessem relacionados ao bem-estar dos alunos que apresentavam dificuldades. Vale salientar que, não consideramos que estes atributos não estejam presentes na concepção destes agentes, mas a questão de não terem sido expostos levanta reflexões acerca de uma compreensão geral que se constrói do sujeito dentro de suas “dificuldades escolares”.

Neste sentido, refletimos acerca das ações pedagógicas que ainda tendem a se sustentar encima do paradigma inicial, com foco exclusivo no transtorno do aluno, na segmentação do sujeito e na visualização da dificuldade como um empecilho que precisa ser banido. Relembrando os apontamentos anteriores, dentro deste “esquema”, a escola se posiciona como uma contribuinte deste sistema quando prioriza o conhecimento em

⁵ Cabe destacar que a “escuta” da qual se trata diz respeito ao olhar psicológico frente as questões delineadas, mas diferenciando-se do conceito clássico de escuta amplamente utilizado pela Ciência da Psicologia, na medida em que compreende-se, no presente trabalho, o diálogo entre professor e aluno como componente fundamental na construção desta relação.

detrimento do desenvolvimento integral do aluno. E, o papel da escola enquanto construtora de sujeitos meros reprodutores de conhecimento, encaixa na prática da Educação Bancária denunciada por Paulo Freire, da qual desconsidera o desenvolvimento saudável do sujeito na medida em que não investe na autonomia e no potencial criativo do mesmo. Retomando esta a concepção bancária questionamos acerca dos objetivos educacionais.

A partir da compreensão da escola enquanto instituição responsável pelo ensino de conhecimentos gerais, ponderamos acerca de sua funcionalidade no sentido de que, se o foco da escola estiver referido somente ao processo de aprendizagem de conhecimentos previamente estipulados pelos órgãos anteriores, como pode atender ao que se propõe na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que atribuem a esta instituição a responsabilidade de buscar integrar os seus conhecimentos na vida cotidiana dos alunos que a compõem?

Se um aluno é acometido de dificuldades em seus processos de aprender, consideramos que o direcionamento da escola deveria ser em torno dos elementos da sua vida escolar e cotidiana que contribuem ou dificultam a sanar esta problemática, para, enfim, atuar frente a estas questões. A atenção educacional, neste caso, não estaria relacionada tão somente ao fato de que as suas dificuldades impedem um aprendizado dos conteúdos, mas que podem desorganizar o sujeito, e provocar dificuldades diversas em outras esferas de sua vida. A partir deste vislumbre, outras percepções seriam geradas dentro do campo: não somente a respeito do sujeito que não aprende, mas também da própria metodologia institucional, e o que ela tem proporcionado de favorável para o desenvolvimento saudável de seus alunos.

Consideramos ainda que a atenção da Educação voltada para o sujeito que aprende, e não somente no conteúdo a ser aprendido, possibilita uma “humanização” na compreensão do sujeito. Neste vislumbre, a atenção dos agentes educativos se daria não somente nas dificuldades do aluno em aprender determinado conteúdo mas também a sua forma de estar no mundo e de se relacionar com ele. Os interesses da escola, neste sentido, estariam em promover desenvolvimento não somente nos aspectos “cognitivos” relacionados a “aprendizagem”, mas no sujeito como um todo, considerando as suas dificuldades também de se relacionar, de desenvolver autonomia frente ao que aprende e de vivenciar o cotidiano com satisfação e bem-estar.

Cabe ressaltar, que, embora a concepção da priorização do conteúdo tenha sido destacada pelas observações feitas em campo, além de outras críticas contundentes, ainda assim consideramos que a instituição pesquisada se caracteriza de diferenciais dos quais se aproximam da proposta do desenvolvimento integral humano. No aspecto prático, a coordenadora do Ensino Fundamental explicou à pesquisadora que a escola oferece

treinamento constante para as profissionais lidarem com as dificuldades dos alunos. De acordo com as suas considerações, existiria uma atenção concreta da instituição voltada para os aspectos emocionais, lúdicos e criativos das crianças. A coordenadora falou ainda sobre as direções dadas aos educadores em relação ao estímulo ao bom convívio dentro das relações interpessoais da turma na vida das crianças. Nas observações realizadas foi possível visualizar diversas intervenções junto aos alunos que buscavam atingir estes objetivos. Em um dos casos, a assistente intermediava os “desentendimentos” dos alunos, incentivando seus posicionamentos. Em um destes casos, o aluno batia no colega e a professora se aproximava de ambos e dizia para o aluno que havia apanhado para dizer ao colega que não tinha gostado deste comportamento. Após isto, o aluno que havia batido abaixou a cabeça e sentou-se, quieto. A professora ainda intermediou falando sobre a importância de tratar bem os colegas, de forma geral, envolvendo outros alunos que presenciaram a cena.

Cabe ponderar que esta intermediação da professora é concebida por Vigotski (2000) através da categoria da *mediação*. Segundo o autor, a mediação que o professor exerce junto ao aluno favorece o seu desenvolvimento, e o seu processo de aprendizagem. Neste sentido, a mediação realizada pela professora pode ser visualizada como um elemento que favoreceu a comunicação entre os alunos, o bom trato e respeito com o colega. Em conversa com a pesquisadora, ela explica que este direcionamento é dado pela própria coordenação da escola. Dentro desta conversação, também foi informado, pela mesma- e em outros momentos por diferentes professoras- de que a própria diretora apresenta artigos de revista (não científicos), que contemplam a importância da atenção para os processos emocionais das crianças durante o processo de aprendizagem. Na aplicação da pesquisa em campo, foi interessante observar que algumas intervenções, das quais a pesquisadora considerou dotadas de estratégias favoráveis ao desenvolvimento do sujeito, foram descritas, pelas profissionais, como direcionamentos oferecidos pelo corpo docente da instituição⁶.

Neste sentido, é interessante compreender que a escola conta com aparatos para subsidiar aquilo que se pretendeu alcançar com o presente estudo. Ainda assim, consideramos que outros elementos possam ser dialogados no cenário que se apresentou, e em outras possibilidades de espaço escolar. Para isto, resgatamos a consideração de que a psicologia, enquanto uma área da saúde, apresenta possibilidades de vislumbrar os sujeitos a partir de outros parâmetros para além dos processos educativos e que, a partir deste “olhar

⁶ O projeto de iniciação científica (PIC) -do qual serviu como pesquisa base para a construção do presente trabalho- relata com maior profundidade esta temática.

diferenciado” seja capaz de propor alternativas reais para a Educação que possam contemplar a questão do desenvolvimento saudável dos alunos. Quando tratamos das dificuldades de aprendizagem instalada nos espaços escolares, precisamos retomar a questão da saúde a partir de um ponto de vista mais amplo, por que, de fato, outros campos do saber se articulam a esta temática, tanto teoricamente como na prática. É necessário questionarmos os modelos que utilizamos para tratar destas dificuldades, e dos quais nos aparecem como referência, sendo norteadores de comportamentos e percepções da realidade.

Neste sentido, se pretendemos dialogarmos acerca das questões de diagnósticos em saúde- cada vez mais frequentes em âmbito educacional- precisamos retomar a consideração dos parâmetros científicos que rodeiam esta temática. No sentido de que, se o próprio tratamento encaminhado para estes sujeitos não aponta outras dimensões que se relacionam a questão biológica em si da doença, como exigir que os outros espaços da vida da criança – na escola, em casa, na comunidade- busquem por alternativas? Se o foco do tratamento em saúde permanece orientado exclusivamente para a questão medicamentosa, as demais ações não são incentivadas ou problematizadas. A responsabilidade pelo tratamento é atribuída ao profissional que se encaminha e, sendo direcionada com exclusividade ao medicamento, não incentivam os demais agentes envolvidos a se posicionarem de forma ativa e diferenciada diante o processo. O paradoxo é que esta postura, de muitos profissionais da saúde, ignora questões do próprio aparato biológico do qual estuda pois, tendem a desconsiderar elementos que aparecem diretamente vinculados com o aspecto do organismo enquanto corpo físico e concreto, como, por exemplo, o caso da alimentação. O aluno com dificuldades não é investigado a partir destes parâmetros, do que ele se alimenta não é problematizado diante das suas dificuldades, embora a compreensão deste vínculo – entre aspectos cognitivos e substâncias químicas dentro do organismo- seja amplamente estudado e discutido em diversas áreas da ciência, como a psicofarmacologia, por exemplo.

Outras dimensões da saúde, como a ergonomia contemplada pela área da fisioterapia, o estímulo as atividades físicas e aspectos básicos da saúde como hábitos de vida dos sujeitos (como ver televisão, analisar sua rotina), também precisariam ser consideradas tanto da investigação como no tratamento destes sujeitos. Isto por que a articulação proposta por um parâmetro científico integrador busca compreender o sujeito sob um ponto de vista onde os múltiplos sistemas do sujeito são articulados dentro de sua Subjetividade.

Neste sentido, estudar os sujeitos que aprendem e promover estratégias que possam, de fato, contemplá-los, é abarcar as múltiplas dimensões da vida do sujeito, considerando o seu aparato Subjetivo que não se encerra em si mesmo mas do qual estabelece diversas relações

com o espaço social da escola enquanto instituição e das práticas culturais que o sujeito compartilha. Se a escola é responsável pelo conhecimento, como poderia ela não se ocupar em instrumentalizar o sujeito para o desenvolvimento saudável do mesmo? Se a proposta da escola é de oferecer conhecimento e educação, este pilar não é somente uma proposta alternativa, mas consolida-se como um aspecto indispensável, na medida em que o desenvolvimento do sujeito perpassa todas estas questões apontadas. Com o fim de que a Educação possibilite um desenvolvimento saudável, e que os sujeitos possam ser compreendidos muito além de suas dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a pesquisa realizada e as reflexões teóricas elaboradas, concluímos o presente trabalho através da consideração de que os processos educativos podem se configurar como suporte e subsídio para o desenvolvimento saudável das pessoas. A compreensão das dificuldades dos alunos, a partir de uma consideração ampla de saúde e da subjetividade do sujeito, aponta a multicausalidade dos eventos que ocorrem em nossas vivências cotidianas.

Como foi demonstrado no caso de L.F., no primeiro tópico apresentado na análise, compreendemos que os fatores emocionais da vida do sujeito não podem ser negligenciados dos tratamentos com enfoque nos aspectos cognitivos da aprendizagem. Isto porque, conforme as reflexões elaboradas, o sujeito não aprende somente com o intelecto, mas dentro de um conjunto de produções subjetivas que se articulam com elementos da vida social e pessoal do mesmo (GONZÁLEZ REY, 2003,2006). Neste sentido, concluímos que, se contamos com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento das pessoas, precisamos considerar a diversidade de elementos que fazem parte de suas vivências cotidianas. No caso de L.F., o desenvolvimento de seus potenciais, tanto cognitivos quanto relacionais, foram aprimorados na medida em que o elemento do afeto ganhou expressividade no cenário escolar que o aluno vivenciava. Além deste caso específico, os relatos descritos anteriormente possibilitaram novas compreensões a respeito do papel da Educação frente as dificuldades dos alunos e ao processo de ensino e aprendizagem.

A questão da priorização do conteúdo, e das práticas orientadas por esta temática, nos possibilitam refletir acerca das questões sociais que atravessam a escola e que se instalam em nossas vidas em outros diversos espaços sociais. Os sentidos subjetivos que são produzidos no cenário escolar não se encerram somente neste, mas repercutem em outros espaços da vida em sociedade, e frente aos próprios elementos pessoais (GONZÁLEZ REY, 2003). Além disto, os valores compartilhados dentro da escola, assim como suas práticas e ensino, são também produtos de uma sociedade. Neste sentido, a nossa percepção de mundo, as formas de trabalho, de alimentação e cuidado com a saúde e bem-estar são ora construídos ora sustentados dentro das diversas instituições sociais, dentre elas, a escola. Por isto, repensar nestes valores sociais e possibilitar novas construções são pontos que consideramos

fundamentais, se buscamos solucionar as problemáticas que se instalam na sociedade, no sistema educacional, e na psique dos sujeitos.

Neste sentido, compreendemos que em diversos níveis, a subversão do sistema tal com está calcificado, seja necessária. Como foi apontado anteriormente, os paradigmas predominantes da área desconsideraram a subjetividade que pertence aos alunos, a instituição e a própria comunidade. Resgatar esta compreensão é possibilitar visualizar o sujeito a partir de um enfoque amplo e buscar estratégias que se ocupem em promover um desenvolvimento integral dos mesmos. Neste sentido, as questões relativas ao bem-estar geral, das quais aparecem estampadas dentro da pesquisa no apontamento dos relatos das professoras, e nas práticas observadas- das quais se manifestam enquanto busca por manutenção de relacionamentos assertivos entre todos os participantes em sala de aula- são exemplos a serem considerados. Ressaltamos que compreendemos estes aspectos, integrantes da temática da saúde, como essenciais na vida do sujeito, e dos quais não devem estar “a serviço” da necessidade do encaminhamento do conteúdo e do cumprimento das tarefas. A saúde do sujeito não deve ser negligenciada em detrimento das necessidades educacionais. A compreensão de que este mesmo sistema é produtor de patologias, em alguns níveis e frente a alguns elementos, transparece a necessidade da promoção de mudanças e criação de alternativas.

A construção de estratégias que permitam o desenvolvimento integral da pessoa é o paradigma a que se pretendeu alcançar com este trabalho. As mudanças que os profissionais de psicologia podem realizar são capazes de atender a esta demanda, através do estudo e compreensão da Subjetividade. Entretanto, conforme visualizamos no discurso da própria profissional do campo na escola pesquisada, os agentes educativos podem oferecer resistência a tais mudanças e modos de visualizar o sujeito que aprende. Para isto, cabe-nos resgatar a consideração elaborada a respeito, em que a construção coletiva, em equipe de trabalho, ganha força e proeminência. A escola em si, enquanto instituição funciona através de múltiplos agentes, o que favorece este modelo.

Com este estudo, podemos compreender a importância de um paradigma que contemple dimensões diversas da vida da pessoa. Tratar da emocionalidade do sujeito frente as suas vivências sociais possibilita compreender questões biológicas e cognitivas desta mesma pessoa que se trata. Desta forma, pensar em uma saúde psicológica é contemplar uma vastidão de elementos que fazem parte das vivências cotidianas: sejam físicos- no aspecto da alimentação e das atividades que ela desempenha- sejam emocionais- nas suas relações interpessoais e consigo mesma, sejam aspectos cognitivos- memória, atenção, etc. Por fim,

estes elementos se compõem em uma única Subjetividade que se relaciona aos elementos da cultura social. Compreendê-los, e elaborar estratégias para que as pessoas vivam com maior bem-estar e autonomia compõe o direcionamento final deste trabalho

REFERÊNCIAS

COLL, César ; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Trad.: Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. V.2. 1996

CSORDAS, Thomas J. **Corpo/ Significado/ Cura**. UFRGS, 2008.

DEL PRETTE, Zilda A. Psicologia, Educação e LDB: novos desafios para velhas questões? IN R. S. L. Guzzo (Org.), **Psicologia Escolar: LDB e educação hoje** Campinas – SP. 2007, pp.9-26

FLEITH, Denise de Souza. A política Nacional de Educação inclusiva na perspectiva da Educação inclusiva: Desafios para o psicólogo escolar. Em Guzzo, R.S.L; Marinho-Araújo, C.M (orgs). **Psicologia escolar: Identificando e superando barreiras**. Campinas: SP, Alínea, 2011. p.-33-46.

FREIRE, Paulo. A concepção <<bancária>> da educação como instrumento de opressão. Seus pressupostos, sua crítica. In FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 28ª Edição, pp. 57-75.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 2006.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal. O movimento da lente focal na história recente da psicologia social latino-americana. Em CAMPOS, Regina Helena de Freitas; GUARESHI, Pedrinho (Org.) **Paradigmas em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GONZÁLEZ, Fernando; MITJÁNS, Albertina.. **La personalidad: su educación y desarrollo**. La Habana: Pueblo y Educación, 1989.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Psicologia e Saúde: desafios atuais**. Psicologia Reflexão e Crítica. vol.10 n.2 Porto Alegre, 1997. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721997000200007>

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. (Guzzo, R. S. L. Trad.) São Paulo: Pineira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**. (Guzzo, R. S. L. Trad.) São Paulo: Pineira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. O sujeito que aprende. Desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In TACCA, Maria Carmen (Org.) **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. (pp. 29-44) Campinas, SP. Alínea, 2006. p. 29-44

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In MITJÁNS MARTINEZ, Albertina.; Scoz, B.J.L. & Castanho, M.I.S. (Orgs.) **Ensino e aprendizagem: a Subjetividade em foco**. Líber Livro, 2012.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia na escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In: DEL PRETTE, Z. A.P. (Org.), **Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras**. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 25-42.

LEVENFUS, Rosane S. Geração Zapping e o Sujeito da Orientação Vocacional. Em Levenfus, R.S., Soares, D.H.P & Cols. **Orientação Vocacional Ocupacional**. 2ª Edição. Artmed, 2009. p. 51-60

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. **Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção** In Aberto, Brasília, v.23, n. 83, p. 17-35, mar. 2010.

MARTINS, João Batista. **A atuação do psicólogo escolar: multireferencialidade, implicação e escuta clínica**. In: Psicologia em Estudo, Maringá, v.8, n.2, p. 39-45, 2003.

MINISTÉRIO DA SAÚDE, Organização Pan-Americana da Saúde (2007). **Escolas promotoras de saúde : experiências do Brasil**. Brasília: Ministério da Saúde. 304 p. – (Série Promoção da Saúde; n. 6) Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvsmis/publicacoes/escolas_promotoras_saude_experiencias_brasil_p1.pdf

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **La escuela: un espacio de promoción de salud**. Psicologia escolar e educacional, SciELO Brasil, 1996. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v1n1/v1n1a03.pdf>>

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. O psicólogo na Construção da Proposta Pedagógica da Escola. Em Almeida, S.F.C (Org.) **Psicologia escolar: ética e competência na formação e atuação profissional**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Psicologia escolar e educacional: compromissos com a educação brasileira**. Psicologia Esc. Educ. Campinas, SP, 2009.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **O que pode fazer o psicólogo na escola?** In Aberto, Brasília, v.23,n.83, p.39-56, mar.2010

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. A psicologia (e os psicólogos) que temos e a psicologia que queremos: reflexões a partir das propostas de diretrizes curriculares (MEC/SEU) para os cursos de graduação em psicologia. *Psicol. cienc. prof.* [online]. 1999, vol.19, n.2, pp. 10-19. ISSN 1414-9893.

MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In PENA-VEGA,A.; NASCIMENTO, E.P. (Org.) **O pensar complexo**: Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. Porto: Afrontamento, 1989 (6ª edição)

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. SciELO. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Psicol. Esc. Edu.** [online]. 2009, vol. 13. n. 1, pp. 179-182. ISSN 1413-8557. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572009000100021>.

TACCA, Maria Carmen. Estratégias Pedagógicas. Conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. En Tacca M.C.(Org.) **Aprendizagem e trabalho pedagógico**.Campinas, SP. Alínea, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª Ed- São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Wendell, N. (2007). Paz com Arte nas Escolas de Salvador – Bahia. Em Ministério da Saúde, Organização Pan-Americana da Saúde. **Escolas promotoras de saúde : experiências do Brasil. Ministério da Saúde** (pp.144-152). 304 p. – (Série Promoção da Saúde; n. 6) Disponível em:
http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/escolas_promotoras_saude_experiencias_brasil_p1.pdf